



UNIVERSIDADE FEDERAL DO VALE DO SÃO FRANCISCO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM PSICOLOGIA

IGOR ALMEIDA BASTOS

LEITURA ORAL VS LEITURA SILENCIOSA: A RELAÇÃO DA PROSÓDIA E DA
HABILIDADE DE LEITURA NA COMPREENSÃO

PETROLINA

2025

IGOR ALMEIDA BASTOS

**LEITURA ORAL VS LEITURA SILENCIOSA: A RELAÇÃO DA PROSÓDIA E DA
HABILIDADE DE LEITURA NA COMPREENSÃO**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Psicologia (PPGPSI), da Universidade Federal do Vale do São Francisco – UNIVASF, como requisito para a obtenção do título de Mestre em Psicologia.

Orientador: Dr. Leonardo Rodrigues Sampaio
Co Orientadora: Dr^a. Maria Tarciana Almeida Barros

PETROLINA

2025

B327I Bastos, Igor Almeida
Leitura oral vs leitura silenciosa: a relação da prosódia e da habilidade de leitura na compreensão / Igor Almeida Bastos. – Petrolina-PE, 2025.

114 f. : il.

Dissertação (Pós-Graduação em Psicologia) - Universidade Federal do Vale do São Francisco, Campus Sede, Petrolina-PE, 2025.

Orientador: Prof. Dr. Leonardo Rodrigues

Sampaio. Inclui referências.

1. Compreensão leitora 2. Leitura oral. 3. Leitura silenciosa - Juazeiro (BA). I. Título. II. Sampaio, Leonardo Rodrigues. III. Universidade Federal do Vale do São Francisco.

CDD 418.4



UNIVERSIDADE FEDERAL DO VALE DO SÃO FRANCISCO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM PSICOLOGIA

FOLHA DE APROVAÇÃO

IGOR ALMEIDA BASTOS

**LEITURA ORAL VS LEITURA SILENCIOSA: A RELAÇÃO DA PROSÓDIA E DA
HABILIDADE DE LEITURA NA COMPREENSÃO**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Psicologia (PPGPSI), da Universidade Federal do Vale do São Francisco – UNIVASF, como requisito para a obtenção do título de Mestre em Psicologia.

Aprovada em: 30 de julho de 2025.

Banca examinadora

Documento assinado digitalmente
LEONARDO RODRIGUES SAMPAIO
Data: 19/08/2025 11:18:08-0300
Verifique em <https://validar.itl.gov.br>

Leonardo Rodrigues Sampaio, Doutor, UFCG.

Documento assinado digitalmente
FRAULEIN VIDIGAL DE PAULA
Data: 20/08/2025 12:26:53-0300
Verifique em <https://validar.itl.gov.br>

Fraulein Vidigal de Paula, Doutora, USP.

Documento assinado digitalmente
DENISE DIAS ALMEIDA
Data: 19/08/2025 11:47:55-0300
Verifique em <https://validar.itl.gov.br>

Denise Dias Almeida, Doutora, Faculdade Maurício de Nassau (Petrolina).

À minha mãe, que me ensinou que a vida é difícil,
mas que posso escolher ser feliz mesmo assim. Espero
que esteja vendo, onde quer que você esteja agora.
Você estaria orgulhosa dos resultados.

AGRADECIMENTOS

A ciência é um esforço coletivo sem o qual nossa vida estaria bem pior, e com o qual, devemos ter cuidado. Sem ela, nossa expectativa de vida estaria 30 anos reduzida, sem as vacinas, e não existiriam tratamentos adequados para condições especialmente debilitantes, como o TDAH, o Transtorno por Uso de Substância e a Depressão. Não conversariamos todo dia com as nossas mães, não importa a que distância elas estejam, num aparelhinho de tela brilhante e estranhamente aditivo. Por meio da ciência podemos não só resolver problemas, como aumentar nosso conhecimento e melhorar nossa vida.

De fato, a ciência deu base para produzir as maiores conquistas humanitárias: a comida, que como todo dia, e pela qual sou grato, e que é o suficiente para alimentar bilhões; os chips, que me permitiram digitar esta dissertação, e que me permitiram também conversar sempre que eu quisesse com meu pai quando eu fui pra fora estudar (mesmo ele tendo nascido num povoado no interior da Bahia e já estivesse chegando numa idade avançada); os motores, que me trouxeram para tentar a vida longe de casa, tornar-me um rapaz sabido, uma mão de obra menos descartável. Os mesmos motores que também, me faziam voltar sempre que a saudade doía demais, como acontece depois de qualquer despedida.

Mas tudo isso e muito mais, não foi construído sem um custo social e político, além de questões éticas, que teremos de resolver, caso exista um futuro para nós, os nossos filhos e netos.

Pois, a ciência também deu base para as maiores tragédias humanitárias: a munição, atirada por drones, também com chips de silício, que assassinam todo dia crianças inocentes na Palestina (as quais eu pouco, ou nada, posso fazer a respeito) em conjunto com a pólvora; as fake news, criadas em massa com auxílio de inteligência artificial, que tem um impacto ambiental severo, e ajudam a eleger os piores humanos, para os cargos mais importantes da política e da tomada de decisão pública; as técnicas de queimada da amazônia, para plantio de soja, que alimentam a população chinesa, e os bois brasileiros, mas não as pessoas brasileiras em situação de rua, que não tem mais nome e nem história, mesmo existindo comida e história.

Em suma, o mesmo silício que me permite escrever isso, permite que um paraplégico ande, e me permitia falar com mainha a quilômetros de distância em seus últimos dias, também está no drone que assassina crianças oprimidas na maior tragédia humanitária contemporânea. No impacto ambiental da inteligência artificial e da mineração de criptomoedas, e em aparelhos viciantes que geram um prejuízo de bilhões para economia brasileira em mercados de apostas que beiram a ilegalidade e patrocinam quase tudo numa relação perversa com a publicidade e política. A ciência às vezes nutre uma relação promíscua com o capitalismo e isso não pode ser ignorado. Precisamos estar atentos e nos organizar para resolver essa questão enquanto ela pode ser resolvida e o fim do mundo não chegou.

Mas, preciso admitir, com muita humildade, que sou bastante pequeno em relação aos feitos da ciência (para o bem e para o mal). Não estive envolvido na construção de tais chips. Nem na pesquisa que possibilitou vacinas e diminuição da mortalidade infantil. E, embora tenha estudado como aliviar o TDAH, TUS e Depressão de algumas pessoas, sou um mero aprendiz e não um pesquisador de tais temas. Muito provavelmente minha pesquisa pouco tem para acrescentar nessas áreas. Mas ela, apesar de pequena (e ainda assim incrivelmente trabalhosa, como todo bom empreendimento da ciência), pode ter sua sutil e relevante contribuição para o tema da leitura e compreensão, além de consequências inesperadas que o conhecimento muitas vezes traz.

As maiores esperanças podem vir dos lugares mais improváveis. Até no lixo nasce flor. E a vida surge nos lugares mais inóspitos, mesmo contra todas as probabilidades. Minha vontade de ser cientista foi crescendo enquanto via vídeos do Pirulla (que hoje está se recuperando de um AVC, e torço para sua recuperação) e do Papo de primata no Youtube. Minha obsessão pelo conhecimento surgiu quando eu assistia entrevista de cientistas e filósofos no programa Provocações, do finado André Abujamra, responsável por uma parte de minha formação moral.

As leituras mais importantes da minha vida foram escritas por autores que sequer conheci ou conheço. Um escritor argelino, que falava sobre o conceito filosófico do absurdo, em francês, e tinha nacionalidade francesa, mesmo nascendo em Argel, e que ganhou um Nobel alguns anos antes da própria morte absurda em um carro que ele não precisava estar (Camus). Um cínico,

norte-americano, que fez uma comédia triste com os horrores da guerra e também do absurdo, e denunciou o estilo de vida norte-americano (Vonnegut). Um brasileiro, negro, que denunciou a culpa burguesa da alta sociedade com uma ironia atroz e fez uma crítica dos costumes (Machado de Assis).

E por se tratar de um trabalho muito maior que eu, tenho muitos agradecimentos.

Primeiro, à minha mãe, que mesmo com os prelúdios e brumas da morte, do fim e do tempo se aproximando, seguiu resistindo com a resiliência digna de mitos gregos de Sísifo, Prometeus ou Hércules; com a fé e esperança que só grandes nomes da humanidade tiveram, e que não se tratam mais de mitos, e sim, seres reais, que como nós, cantaram, dançaram, choraram também, mesmo quando a esperança pareceu ter ido embora. Mesmo quando o tempo e a morte pareciam tirar sarro deles. Mesmo contra todas as possibilidades. Eles resistiram também. Com a dureza e ternura de uma mãe. Com ela aprendi a nunca ser uma vítima das circunstâncias, e mesmo ela sem ter lido Sartre, a ter uma responsabilidade radical sobre minha vida e minha felicidade, e fazer o que precisa ser feito, com a dureza que isso hora ou outra demanda. Infelizmente ela não assistiu a defesa da minha dissertação como era seu sonho. Nem pôde ver os meus filhos e de Artur, que um dia nascerão. E todas essas coisas que envolvem perder uma mãe tão novo. Ela morreu tão tranquila, que nem parecia que ia morrer. Parecia meditar. E isso é estranho, porque às vezes meu instinto sente que uma hora ela vai voltar. Penso em ligar pra perguntar como faz o cuscuz daquele jeito, algo sobre o carro ou falar sobre o filme premiado em Cannes. Júpiter Maçã cantava que toda criança moderna vai perder sua mãe tão cedo quanto tragicamente. Eu, criança moderna, às vezes queria soar menos dramático (como mainha apontava), carregar menos o peso do mundo. Mas sinto como se meus olhos tivessem um defeito que me impedem de olhar o futuro. E eu só conseguisse ver o passado e o presente. Como uma câmera cansada que não para de gravar, mas também não consegue parar. Uma brincadeira sem nexos que gente maluca gosta de sonhar. E, sigo aqui. Levando a tocha pra frente, pois me parece o certo a se fazer. Se por um lado fico triste e choro quando lembro que ela morreu, por outro me animo com descobrir coisas novas para humanidade através da vida acadêmica, e com todos os planos que um jovem empolgado como eu, pode planejar. A beleza existe, assim como a coisa

certa a se fazer. A injustiça existe, assim como a dificuldade da vida. Mas, a vida é boa, apesar de tudo. É uma pena que posso fazer tão pouco pelas crianças da Palestina. Mas existem coisas que posso fazer por aqui. Cada um faz o que consegue. Assim, sigo otimista, embora pareça que não. A esperança é uma das melhores invenções da humanidade, e espero que a gentileza e esperança dos Almeida, sobreviva séculos mais. Você estaria orgulhosa dos resultados.

Depois, agradeço ao meu pai. Simples, sertanejo, sensível, teimoso que nem o cão. Parece um personagem de Guimarães Rosa. De quem talvez aprendi o gosto pela erudição, e pela solidão. E principalmente, que a vida também é feita para servir aos outros. Seja com a ciência, seja com a gentileza, seja com a dureza do que precisa ser feito. Com todas as limitações e contradições que um pai sempre tem e terá. Faz da sua vida, sua filosofia, mesmo só tendo lido Nietzsche e Camus mais velho (acredito eu), talvez mais por minha influência, do que por vontade própria, mesmo com as vistas cansadas da idade. Ser autêntico envolve uma série de concessões. Assim como ter princípios. Nem sempre a vida é justa e fácil, mas ficar só pensando nisso nos deixa amargos e travados. Toda escolha tem riscos e benefícios e é difícil ser você mesmo sem que alguém se frustre. Nunca esquecerei dos cabelos brancos, dos versos de Florbela Espanca ou de Castro Alves; das tardes de galinha caipira, cerveja e marasmo; esse conhecimento só existe, pois tive o privilégio de não só ter comida, mas muitos livros em casa durante minha angustiada infância no interior da Bahia. Espero que a coragem e a criatividade dos Bastos sobreviva séculos mais.

Eu sei de onde eu vim. E quero ainda mais ter orgulho de dizer, assim como de lembrar.

Agradeço também aos meus amigos, sem os quais, diferente dos meus pais, eu existiria, mas, essa existência teria bem menos significado. Muitos irão faltar nessa lista, e peço perdão pelo vacilo. Primeiramente, e não poderia deixar de ser, Rebeca, a qual o companheirismo e solicitude me inspiram uma espécie de acolhimento e gratidão que eu desejo que todo ser humano possa sentir um dia. Depois, Yanderson, que no 5º período da graduação topou a loucura de estudar leitura e compreensão em uma disciplina de processos de investigação científica, tema que permaneço estudando até hoje. Ele debatia todo e qualquer tipo de ideia comigo, por mais doida e contra intuitiva que ela parecesse. Obrigado pela escuta atenta e provocações. Por fim,

Danillo, que se parece bastante comigo, e pensa parecido a mim, como um irmão que nunca tive, e só pude ser grato pelo convívio. Sinto falta de vocês.

Agradeço a meu orientador, Leo, que topou essa empreitada, compartilhou comigo os prazeres e vicissitudes da vida acadêmica e da ciência, a paixão e o esgotamento. O rigor, o incentivo à autonomia, o esforço, a paixão pelo saber, foram um ponto de virada para minha formação intelectual e moral. Às vezes se torna difícil pesquisar quando sua vida está caindo aos pedaços. E ter uma pessoa que entende isso, ajudou. Sei que na minha ânsia por aprender e querer fazer o melhor às vezes atrapalhou meu julgamento. Muitas vezes não fui pragmático e me prendi a detalhes que não eram tão importantes. Às vezes fui um pouco megalomaniaco no que queria fazer e não fui muito pragmático. Então, a paciência por isso, e pelo momento difícil que passei, das reviravoltas em minha vida quando perdia minha mãe, foram importantes pra mim, e por isso, sou grato.

Agradeço também a minha co-orientadora, Tarciana, que depois de topar orientar meu TCC, está também nessa empreitada sobre a leitura, mesmo sendo uma área, em suas palavras, insossa. Não é todo mundo que tem a sorte de, como eu, ter uma orientadora com mestrado e doutorado na área que se é apaixonado. Pela conversa, pelos ensinamentos e pela ternura, meu agradecimento.

Essa pesquisa só foi possível por conta do fomento à ciência da FACEPE e pela existência da UNIVASF. Alguém, algum dia, percebeu que cientistas também precisam comer e se divertir, mesmo fazendo ciência. Sem o financiamento da FACEPE, tudo isso seria muito mais sofrido, ainda mais pra um interiorano como eu, que só através da UNIVASF pode ter acesso a um ensino superior e à pós-graduação de qualidade. Isso muda vidas reais. E eu sou um exemplo disso. Suspeito que minha vida seria muito mais difícil sem a interiorização do conhecimento, fruto de políticas públicas de um certo ministro da educação e de um certo presidente que deixarei na imaginação dos curiosos. Sem esse fomento, eu estaria recebendo menos que um pastel e um caldo de cana para pesquisar. E isso é engraçado, mas muito triste também. Por isso, meus agradecimentos às instituições, aos professores e aos técnicos que as mantêm. Agradeço também, especialmente, à UNIVASF. A proposta do ensino superior, pós-graduação, de ensino,

pesquisa e extensão, funcionaram comigo. E, repito, minha vida seria outra sem ela. Claro, as coisas poderiam estar melhores, como, por exemplo, existir uma profissão de pesquisador no Brasil e um incentivo mais enfático à pesquisa. Mas também as coisas poderiam estar bem piores, por isso, agradeço.

Agradeço também ao laboratório em que coletei dados, o Laboratório de Desenvolvimento Aprendizagem e Processos Psicossociais (LDAPP), e ao pessoal do Laboratório de Análise Experimental do Comportamento (LAEC). Agradeço às pessoas que gentilmente participaram desta pesquisa como voluntários, assim como o pé de manga em frente ao laboratório, sob o qual pude desanuviar em momentos de sobrecarga cognitiva. Muitos acadêmicos (as) e pesquisadores (as) estão sobrecarregados, e fazendo um trabalho que muitas vezes parece gratuito, filantrópico, em nome da ciência. Às vezes os sacrifícios pelo conhecimento não cabem num currículo. E esse esforço precisa ser reconhecido.

Por fim, essa pesquisa também seria impossível sem acesso à plataforma Periódicos Capes, onde pude ter acesso à boa parte das bases de dados e artigos utilizados nesta pesquisa. Também, a pesquisa seria bem mais difícil (talvez impossível), sem iniciativas de democratização do conhecimento, como a Scihub, Zlibrary e Arquivo da Anna, as quais me ajudaram a achar livros e artigos sem os quais essa dissertação não teriam a excelência que busquei que ela tivesse. Por isso, minha eterna gratidão.

O que estou fazendo é maior que eu. Obrigado mainha, sem você eu não teria ido tão longe. Seu sacrifício não será esquecido. É uma pena que você não possa me assistir e comemorar essa conquista comigo. Você participou do piloto da pesquisa, e tenho certeza que ficaria orgulhosa dos resultados. Eu não acredito muito, mas seria ótimo e divertido se você estivesse assistindo de algum lugar.

Nunca se sabe.

RESUMO

A leitura é um processo complexo e multifacetado. A compreensão leitora está envolvida com processos cognitivos básicos e de alta ordem, além de interagir com a idade do leitor, tipo do texto e habilidades linguísticas. Mais recentemente, a literatura considera a fluência, dividida em alguns componentes como: precisão, automatismo e prosódia. Uma variável relevante, também, é a condição de leitura, se ela é feita de maneira oral ou silenciosa. Mas, em se tratando desta segunda variável, os resultados parecem controversos, talvez justamente por ser um tema multifacetado. Alguns estudos se utilizam da variável habilidade de leitura (em baixa, média e alta), outros só consideram a amostra como o todo. Além disso, poucos estudos mensuram a influência da prosódia quando se comparam essas diferentes condições de leitura, embora ela pareça teoricamente relevante. De fato, até o momento, somente um estudo da literatura que compara a compreensão da leitura oral com a silenciosa mediu a prosódia nesse contexto. Além disso, existem poucos estudos na área sobre o tema com adultos e poucos no Brasil, em geral. Ainda não existe uma revisão sistemática abrangente sobre o tema. Assim, o objetivo do primeiro estudo dessa dissertação foi fazer uma revisão sistemática abrangente da literatura, contemplando um período de mais de 40 anos, tomando como base o protocolo PRISMA, para averiguar se haveria diferenças na compreensão em função da condição de leitura (oral ou silenciosa), e se a prosódia e habilidade de leitura exercem influência nessas variáveis. Já o segundo estudo buscou comparar, via questões do ENEM, a compreensão leitora de adultos nas condições oral e silenciosa, avaliando-se, ainda, possíveis associações com a prosódia e com a habilidade de leitura. No estudo 1 os resultados foram em várias direções, mas os estudos de melhor controle metodológico tenderam a mostrar que participantes com habilidade de leitura alta e média compreendem mais de maneira silenciosa, enquanto os participantes com habilidade baixa de leitura compreendem mais de maneira oral. O estudo 2 não encontrou diferença significativa no desempenho de compreensão nas questões do ENEM entre as condições silenciosa e oral para amostra toda, mas identificou correlações positivas entre compreensão total (oral + silenciosa) e prosódia, e compreensão silenciosa e prosódia. Além disso, foram encontradas associações entre prosódia e compreensão, a depender da condição de leitura e da habilidade leitora. Dessa forma, compreende-se que os resultados produzidos nesta dissertação contribuem para o campo de estudos da compreensão em diferentes condições de leitura e da prosódia, ao avaliar e organizar a literatura da área. Além de fornecer evidências inéditas em adultos brasileiros que podem ser aplicadas para estratégias de intervenção educacional que tenham como principal objeto de atuação a compreensão leitora e a prosódia.

Palavras-chave: leitura oral; leitura silenciosa; compreensão leitora; prosódia; habilidade de leitura.

ABSTRACT

Reading is a complex and multifaceted process. Reading comprehension involves basic and higher-order cognitive processes and interacts with the reader's age, text type, and linguistic skills. More recently, the literature considers fluency, divided into components such as accuracy, automaticity, and prosody. An additional relevant variable is the reading condition, whether it is oral or silent. However, concerning this second variable, findings appear to be contradictory, perhaps due to its multifaceted nature. Some studies utilize the variable of reading ability (low, medium, high), while others consider the entire sample as a whole. Moreover, few studies have examined the influence of prosody when comparing these different reading conditions, despite its apparent theoretical relevance. To date, only one study in the literature has compared oral and silent reading comprehension while measuring prosody in this context. Furthermore, there are few studies on this topic involving adults, especially in Brazil. A comprehensive systematic review on the subject has yet to be conducted. Thus, the first study of this dissertation aimed to perform a broad systematic review of the literature, covering over 40 years, following the PRISMA protocol, to investigate whether differences in comprehension are observed based on the reading condition (oral or silent), and whether prosody and reading skills influence these variables. The second study sought to compare, through ENEM questions, the reading comprehension of adults in oral and silent conditions, also evaluating possible associations between prosody and reading skills. In the first study, the results were varied, but the studies with the best methodological control tended to show that participants with high and medium reading skills understood more effectively in silent reading, while those with low reading skills understood better in oral reading. The second study did not find significant differences in comprehension performance on ENEM questions between silent and oral conditions for the entire sample but identified positive correlations between overall comprehension (oral + silent) and prosody, as well as between silent comprehension and prosody. Additionally, associations between prosody and comprehension were found, depending on the reading condition and reading skill level. Therefore, the findings of this dissertation contribute to the field of reading comprehension in different reading conditions and the role of prosody by evaluating and organizing the existing literature. They also provide new evidence regarding Brazilian adults, which may inform educational intervention strategies focused on improving reading comprehension and prosody.

Keywords: oral reading; silent reading; reading comprehension; prosody; reading skills.

LISTA DE FIGURAS

Figura 1. Fluxograma ilustrando as etapas de seleção e inclusão dos trabalhos na revisão.....	41
Figura 2. Questão 1 do ENEM utilizada para medir compreensão.....	149
Figura 3. Questão 2 do ENEM utilizada para medir compreensão.....	150
Figura 4. Questão 3 do ENEM utilizada para medir compreensão.....	151
Figura 5. Questão 4 do ENEM utilizada para medir compreensão.....	152
Figura 6. Questão 5 do ENEM utilizada para medir compreensão.....	153
Figura 7. Questão 6 do ENEM utilizada para medir compreensão.....	154
Figura 8. Questão 7 do ENEM utilizada para medir compreensão.....	155
Figura 9. Questão 8 do ENEM utilizada para medir compreensão.....	156

LISTA DE TABELAS

Tabela 1. Principais informações extraídas dos estudos incluídos na revisão.....	59
Tabela 2. Correlações de Spearman entre Compreensão e Prosódia e seus aspectos em função da condição de leitura.....	105
Tabela 3. Correlações de Spearman entre Compreensão e Prosódia e seus aspectos em função da condição de leitura e habilidade de leitura.....	106
Tabela 4. Comparação de médias de prosódia em função da habilidade de leitura.....	107
Tabela 5. Escala Multidimensional de Fluência (Paige et al., 2012 traduzido por Barros, 2017).....	148

SUMÁRIO

1. INTRODUÇÃO.....	16
2. LEITURA ORAL VERSUS LEITURA SILENCIOSA, HABILIDADE DE LEITURA E PROSÓDIA.....	24
3. COMO ADULTOS COMPREENDEM MAIS? LEITURA ORAL VS LEITURA SILENCIOSA E PROSÓDIA.....	29
3.1. HIPÓTESES.....	37
4. METODOLOGIA.....	38
4.1. MÉTODO PARA ESTUDO 1.....	38
4.2. MÉTODO PARA ESTUDO 2.....	39
4.2.1. Participantes.....	40
4.2.2. Instrumentos.....	40
4.2.3. Procedimentos.....	42
4.2.4. Aspectos éticos.....	45
5. RESULTADOS E DISCUSSÕES.....	47
5.1. RESULTADOS DO ESTUDO 1.....	47
5.1.1. Instrumentos e procedimentos empregados para mensurar a compreensão leitora.....	47
5.1.2. Relação entre compreensão e condições de leitura (oral e silenciosa), em função da faixa etária dos participantes.....	49
5.1.2.1. Adultos.....	49
5.1.2.2. Adolescentes.....	50
5.1.2.3. Crianças.....	51
5.1.2.4 Aqueles que consideraram a prosódia.....	52
5.1.3. Discussão do estudo 1.....	52
5.1.3.1. Relação entre método e resultado.....	55
5.1.3.2. Padrões de resultados e exceções.....	56
5.1.4. Considerações do estudo 1.....	59
5.2 RESULTADOS DO ESTUDO 2.....	70
5.2.1. Discussão do estudo 2.....	74
5.2.1.1. Discussão das hipóteses.....	75
5.2.1.1.1. Participantes com níveis de habilidade de leitura baixos irão se beneficiar mais da leitura oral do que da silenciosa;.....	75
5.2.1.1.2. Leitores com altos níveis de leitura não se beneficiarão da leitura oral.....	78
5.2.1.1.3. Prosódia irá se correlacionar positiva e significativamente com compreensão, independentemente da condição experimental (oral e silenciosa).....	80

5.2.1.1.4. Prosódia será maior no alto nível de leitura do que no baixo nível de leitura.....	82
5.2.1.1.5. Nos níveis baixos de leitura, a prosódia facilitará mais acertos na condição oral que na condição silenciosa.....	82
5.2.2. Considerações do estudo 2.....	83
6. CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	86
REFERÊNCIAS.....	89
APÊNDICE A - ESCALA PARA MEDIR PROSÓDIA.....	102
APÊNDICE B - QUESTÕES DO ENEM SELECIONADAS.....	103
Figura 2. Questão 1 do ENEM utilizada para medir compreensão.....	103
Figura 3. Questão 2 do ENEM utilizada para medir compreensão.....	104
Figura 4. Questão 3 do ENEM utilizada para medir compreensão.....	105
Figura 5. Questão 4 do ENEM utilizada para medir compreensão.....	106
Figura 6. Questão 5 do ENEM utilizada para medir compreensão.....	107
Figura 7. Questão 6 do ENEM utilizada para medir compreensão.....	108
Figura 8. Questão 7 do ENEM utilizada para medir compreensão.....	109
Figura 9. Questão 8 do ENEM utilizada para medir compreensão.....	110
APÊNDICE C - TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO.....	111

1. INTRODUÇÃO

Compreensão é um tema complexo e amplo. Assim como a linguagem o é. Chomsky sugere em *Language and the problems of knowledge* (1987, p. 159), que: “É bem possível — extremamente provável, pode-se supor — que aprendamos sempre mais sobre a vida e a personalidade humana com os romances do que com a psicologia científica”. Ele continua a provocação: “A capacidade de fazer ciência é apenas uma faceta de nossos dotes mentais. Nós a usamos sempre que possível, mas não estamos restritos a essa capacidade, felizmente” (tradução pelo autor).

Para ele, talvez a natureza da linguagem humana seja mais produtiva que nossas habilidades científicas. Talvez entendamos mais sobre a vida e personalidade humana, em uma agradável leitura de Guimarães Rosa, Gabriel García Márquez, Italo Calvino, Clarice Lispector, Virginia Woolf, do que com uma dissertação (como esta), ou uma publicação num periódico relevante. Estendendo a reflexão para além da leitura, até narrativas em séries, como *Sopranos*, *Breaking Bad* ou *Ruptura*, e em filmes como *Incêndios*, *A chegada* e *Dias perfeitos* sejam mais reveladores para nossa compreensão do que aulas no ensino superior e artigos científicos.

E isso pode ser um pouco deprimente, para nós, acadêmicos. “Minha nossa, qual a razão de fazer ciência, então?”. “Qual é o propósito de se engajar com a psicologia científica em projetos tão específicos, mas, ao mesmo tempo, tão trabalhosos?”.

Se você é uma das oito pessoas que lerão esta dissertação, talvez eu possa te trazer um alívio em relação à produção científica na psicologia e porque a compreensão pode ser importante.

A ideia do Chomsky, sendo coerente ou não, tem implicações interessantes numa dissertação como esta. Primeiramente, é difícil saber se de fato as pessoas entendem mais sobre a vida e personalidade humana com romances e obras ficcionais. Isso se trata de uma hipótese e uma provocação. O roteirista e escritor, ao que me parece, dificilmente tem como intenção superar as descobertas e o entendimento que um periódico científico de psicologia sobre o tema

da personalidade ou compreensão humana traz. Mas, caso fosse verdade, isso seria uma consequência não intencional da obra de arte.

Precisamente, porque nossa criatividade verbal e nossa compreensão do mundo estão intrinsecamente ligadas à linguagem, como sugere Pinker (2002, p. 7), que faz sentido estudar cientificamente a compreensão da linguagem, neste caso, a compreensão da leitura. Talvez a ciência diga algo sobre nós mesmos que um romance não falaria, ou que talvez falaria, mas não mostraria dados empíricos para sustentar as afirmações. Isso faz sentido, pois a ciência está preocupada em propor evidências, em criar tecnologias, em fazer previsões, em gerar um conhecimento confiável, sobretudo, funcional. Isso quer dizer que o empreendimento científico precisa abrir mão de certos fatores estilísticos que uma obra ficcional tem. O crivo da ciência faz com que ela seja modesta em suas afirmações, e que não suspenda a descrença, o ceticismo. Uma obra ficcional, por outro lado, é bem pouco generalizável, e para os parâmetros da ciência, gera um conhecimento pouco confiável (talvez mais profundo e revelador, não obstante). Em suma, a ciência se presta a descrever relações entre variáveis, já as artes, talvez, tenham preocupações mais reflexivas, existenciais e artísticas. Mas, a mágica da ciência (se me permitem usar o termo mágica numa dissertação séria e científica com esta), é que ela poderá talvez nos dizer, justamente, como nós compreendemos mais, e isso através de métodos que diminuem a incerteza. Como entendemos esses tais romances e obras ficcionais que, talvez, falem tanto sobre nós. Entender como compreendemos e aprendemos sobre a vida e a personalidade humana, neste caso, através da leitura, pode, propriamente, aumentar nosso conhecimento sobre a vida e o aprendizado sobre nossa própria espécie. E apesar de não se tratar de uma obra ficcional e artística, isso tem certa profundidade. E também pode ser revelador. De uma maneira diferente do que uma obra de arte pode ser. E outra vantagem da ciência, é que diferente de um empreendimento artístico, o seu saber pode ser utilizado para criar tecnologias e políticas educacionais que impactam diretamente a vida das pessoas. Hoje, por exemplo, já sabemos mais ou menos que espancar uma criança não ajuda tanto no seu aprendizado. E isso partiu, em parte, de pesquisas como esta.

E a questão é: tudo bem. Essas duas maneiras de conhecimento não precisam ser necessariamente concorrentes, e em certo nível, podem se complementar.

Outra implicação trágica é que, seja no periódico, ou no romance, uma parcela das pessoas parece compreender bem pouco do que leem. De acordo com o Indicador de Alfabetismo Funcional, o INAF, cerca de 29% da população brasileira está classificada como analfabeta funcional (Brasil, 2018). Ou seja, ela pode ler e escrever palavras simples, mas é incapaz de aplicar essa habilidade em atividades como ler uma bula, conferir uma conta, ou fazer um currículo. Algumas pessoas têm dificuldade de aprender e de compreender. E o pequeno-grande esforço da ciência pode nos dar conhecimento para ajudar essas pessoas.

Feliz e infelizmente, justamente pelo crivo da ciência e sua falta de incauto, apenas uma pequena parcela das variáveis da compreensão será incluída neste trabalho. A saber, da diferença de compreensão quando se lê em diferentes condições (oral ou silenciosamente) e mais algumas variáveis como a habilidade de leitura e prosódia.

A leitura é base para aprender, adquirir e se engajar na cultura, para democracia e para o sucesso no mercado de trabalho. O analfabetismo e o analfabetismo funcional, por si só, custam cerca de \$1,19 trilhão de dólares (americanos) ao ano para a economia global, fora os custos indiretos. No Brasil, esse custo é de cerca de \$27,41 bilhões de dólares ao ano. E isso acontece porque pessoas não letradas acabam presas num ciclo de pobreza, com oportunidades limitadas de emprego ou geração de renda, altas chances de problemas de saúde, com uma tendência de ir para o crime, dependência de programas de assistência social ou caridade (se disponíveis) (Cree et. al., 2023).

A capacidade de compreender a leitura é uma das atividades mais complexas que um humano é capaz de exercer (Kendeou et. al., 2016). Para entender uma frase desta, por exemplo, é preciso processar as palavras, identificar representações fonológicas, ortográficas e semânticas, além de conectar as palavras e utilizar as regras da sintaxe para entender o significado subjacente (Perfetti & Stafura, 2014; Dehaene, 2012). Entretanto, entender o significado isolado de cada frase, não é o suficiente. É preciso integrar o significado entre as sentenças, usar o conhecimento

que você já tem, fazer inferências, identificar a estrutura do texto e considerar os motivos e objetivos dos autores (Graesser, 2015).

Um nível pobre de entendimento pode limitar a habilidade de uma pessoa se engajar em atividades que precisam de pensamento crítico, e uma base forte de letramento e numeramento, como: entender as políticas de um governo e votar; usar o computador para atividades bancárias ou interagir com agências governamentais; calcular o custo e potencial de retorno de um investimento financeiro; usar o computador ou celular para se atualizar nas notícias e informações, comunicar com outros pelas redes sociais, fazer compras online, ler avaliações de produtos e usar os *feedbacks* de quem comprou para ter os melhores preços e serviços; completar um curso superior, técnico ou capacitação; analisar mídias sofisticadas e mensagens de propaganda, principalmente golpes online; ajudar crianças com o dever de casa (Cree et al., 2023).

Há um estudo que demonstra que pessoas com um baixo letramento tendem a ter o mesmo salário durante sua vida, enquanto indivíduos com um bom letramento tendem a aumentar seus salários no mínimo de duas a três vezes em comparação ao que eles recebiam no começo da carreira. Jovens que não terminam o ensino fundamental, são menos suscetíveis a conseguirem empregos bons o suficiente para evitar a pobreza (Martinez & Fernandez, 2010).

Existem vários modelos para a compreensão da leitura (ver McNamara & Magliano, 2009 para uma revisão). Isso se dá, uma vez que se trata de um objeto inerentemente complexo, que requer uma teoria que descreva os processos cognitivos e linguísticos envolvidos, além de fazer previsões precisas e estáveis. Ao mesmo tempo, a complexidade limita nossa habilidade de criar tal teoria com a precisão que ela demanda (Perfetti & Stafura, 2014). Como resultado, os pesquisadores propuseram alguns modelos teóricos que selecionam componentes específicos do processamento e compreensão de leitura. Entretanto, um modelo extremamente influente para pesquisadores e educadores quando se trata de compreensão (Kendeou et al., 2016), é o modelo de Construção-Integração (Kintsch & Van Dijk, 1978; Kintsch, 1998). Esse modelo descreve a compreensão leitora como a ativação e a integração da informação do texto e com seu conhecimento de mundo relevante em uma representação mental coerente.

O Modelo de Construção-Integração sugere que o processamento de um texto é cíclico, por conta das limitações da memória de trabalho, e consiste na elaboração da microestrutura para a macroestrutura, estruturas semânticas teóricas do discurso. A macroestrutura consiste em uma natureza mais global do discurso, caracterizando-o na totalidade, o conhecimento de mundo, o contexto e a capacidade de fazer inferências (“ler nas entrelinhas”); já a microestrutura consiste em um nível local do discurso, ou seja, proposições individuais e suas relações. Após essa interação de micro e macroestrutura, é possível para o leitor criar uma representação da essência do texto, podendo inclusive resumi-lo com as próprias palavras (Kintsch & Van Dijk, 1978; Kintsch, 1998). Kintsch faz uma tentativa de criar um paradigma para a cognição humana e integrar algumas teorias da linguística, psicologia cognitiva e ciência da computação, em seu livro “Comprehension: A paradigm for Cognition”, propõe que a compreensão pode servir, justamente, como um unificador da linguagem humana (Kintsch, 1998).

Para exemplificar, suponhamos uma página na Wikipédia sobre o golpe militar de 64 no Brasil: “O golpe de Estado no Brasil em 1964 foi a deposição do presidente brasileiro João Goulart por um golpe militar de 31 de março a 1.º de abril de 1964, pondo fim à Quarta República (1946–1964) e iniciando a ditadura militar brasileira (1964–1985)”. Na microestrutura, conseguiríamos decifrar o significado das palavras e a relações entre elas. Artigos, substantivos, verbos e advérbios estão dispostos segundo as regras de nosso sistema alfabético, o português brasileiro, que tem regras sintáticas, morfológicas e fonológicas (Kintsch, 1998). Então, foi um golpe, esse golpe foi no Brasil, que é um país, e foi de 1964 até 1985.

Na macroestrutura, com o nosso conhecimento de mundo, poderíamos “ler nas entrelinhas”, fazer inferências, ver informações que não estão nominalmente nesse texto (Kintsch, 1998), como o fato de ter tido intervenção norte-americana para o golpe acontecer. Saber que os militares torturaram crianças. Saber que muitos militares não foram punidos depois do período de ditadura e até hoje eles ou suas famílias recebem pensão. Informações como essas geram uma compreensão mais robusta do que foi lido, pois, entre outras coisas, com o conhecimento de mundo é possível inferir consequências práticas da ditadura na vida das pessoas (ex: tortura, inflação, exílio). Se, por exemplo, num texto sobre a ditadura militar, o veículo de

mídia utilizar o termo “revolução militar” ou “contra-revolução militar”, com a macroestrutura podemos inferir que esse veículo de mídia tem tendências ao revisionismo histórico e ao conservadorismo.

Tudo isso acontece através de processos cognitivos como resolução de ambiguidades no texto, seleção de elementos relevantes através da atenção, restrição de elementos que não são coerentes semanticamente, tipos de memórias textuais, memória de curto e longo prazo que resultam numa representação mental coerente que permite processos como inferências (e metáforas) (Kintsch, 1998).

Quando se trata da compreensão da leitura, a literatura também aponta outras variáveis que são relevantes. Por exemplo, Soares e Emmerick (2013) indicam dois grupos de variáveis envolvidas: os processos cognitivos básicos (memória de trabalho, atenção, consciência morfológica, sintática e fonológica) e os processos cognitivos superiores (estratégias metacognitivas e inferências). A decodificação e a consciência fonológica, conforme as autoras, são necessárias, porém não suficientes para a compreensão leitora. Brandão e Spinillo (1998), sugerem que a tarefa de compreensão leitora envolve diversos fatores: idade do leitor, as habilidades linguísticas e cognitivas, o tipo de texto (narrativo, argumentativo) e as condições experimentais nas quais a tarefa é apresentada.

Uma variável que também é considerada pela literatura é a fluência. Rasinski (2004; 2014) define a fluência em três aspectos: a precisão (e.g: decodificar os sons de uma palavra escrita corretamente), o automatismo (e.g: decodificar os sons dessa palavra escrita com o mínimo de recursos cognitivos possível) e a prosódia (e.g: uso adequado da pronúncia e do fraseado para expressar significado ao texto). Para o autor, a fluência é como uma “ponte entre os dois maiores componentes da leitura — a decodificação de palavras e a compreensão” (Rasinski, 2004, p. 3).

Embora existam muitos estudos na literatura com os dois primeiros aspectos da fluência, a precisão e o automatismo (ver Castles et. al., 2018 para uma revisão), poucos são os que trabalham a prosódia, e os que existem mostram resultados supostamente controversos e abertos a interpretação (Spinillo et al., 2021). Recentemente, um esforço foi feito para sistematizar e medir

a relação da prosódia na compreensão por meio da metanálise desenvolvida por Wolters e colaboradoras (2022), que juntou boa parte da literatura relevante da área, e identificou um tamanho de efeito moderado ($r = .51$) entre as variáveis. Esse é um dado importante e mostra como esse componente, tão negligenciado em teorias sobre compreensão e até em escalas de fluência (que tendem a medir a velocidade de leitura), pode ser relevante para a compreensão (McNamara & Magliano, 2009; Spinillo et al., 2021). Entretanto, como limitação, na metanálise se estimou a magnitude da relação, mas não a direcionalidade da relação, que é mais adequada de ser medida em estudos experimentais e longitudinais. Além disso, a amostra incluiu apenas crianças, uma tradição no campo de estudo da leitura.

Esse foi um apanhado que enquadrrou as variáveis relacionadas com a compreensão de maneira geral. Quando se trata especificamente da comparação da compreensão entre a leitura em voz alta e a silenciosa, a literatura é ainda mais escassa. Em se tratando de estudos experimentais disponíveis sobre o tema, a literatura apresenta resultados contraditórios: alguns apontam que não existe diferença entre as condições de leitura (Schimmel et al., 2017 e García-Rodicio et al., 2018; Almeida, 2020); outros, que a leitura oral tem vantagem (Prior & Welling, 2001; Prior et al., 2011 e Barros, 2017); já alguns, que a leitura oral tem vantagem apenas para leitores menos habilidosos (Miller & Smith 1985, 1989; Mullikin et al., 1992); por fim, que a leitura silenciosa tem vantagem na compreensão (Schimmel et al., 2017; García-Rodicio et al., 2018; Almeida, 2020). Isso se dá, provavelmente, por conta das escolhas metodológicas das pesquisas (Brandão & Spinillo, 1998; Spinillo et al., 2021; Bastos 2022) e/ou pela complexidade do tema, que torna inviável uma pesquisa que contemple todas as variáveis.

Assim, o objetivo geral do presente trabalho foi avaliar possíveis relações da compreensão leitora nas condições oral e silenciosa. Para chegar nesse objetivo, foram desenvolvidos dois estudos que serão apresentados no formato de dois estudos e que irão compor o corpo desta dissertação de mestrado. O primeiro, uma revisão sistemática, com o objetivo de investigar a literatura recente e analisar as relações entre compreensão nessas diferentes condições de leitura, além de averiguar se os estudos consideram variáveis como a prosódia e a habilidade de leitura.

O segundo estudo, é um quase-experimento que visa medir a compreensão nas condições oral e silenciosa, considerando variáveis como prosódia e habilidade leitora.

2. LEITURA ORAL VERSUS LEITURA SILENCIOSA, HABILIDADE DE LEITURA E PROSÓDIA

Ler é o que, em parte, permite aprender, se engajar na cultura, na democracia e se inserir no mercado de trabalho. Cree et al.(2023), em estudo encomendado pela World Literacy Foundation, estimam que o custo do analfabetismo e analfabetismo funcional é de \$ 1,19 trilhão de dólares (americanos) ao ano, fora os custos indiretos. No Brasil essa soma é de cerca de \$ 27,41 bilhões de dólares ao ano. A leitura pobre e a ausência de leitura deixam as pessoas presas num ciclo de pobreza, com altas chances de problemas de saúde, oportunidades limitadas de empregos ou geração de renda, além de uma maior chance de recorrer ao crime ou dependência de programas de assistência (caso haja). Por outro lado, ler um capítulo por dia aumenta a expectativa de vida e diminui o risco de mortalidade ao se tirarem outras variáveis mediadoras, como sexo, educação, comorbidades e depressão (Bavishi et al., 2018).

O objetivo de ler é compreender o que foi lido. Mesmo quando a leitura é contemplativa ou envolve significados culturais simbólicos, ela se passa por um sistema alfabético que sabemos decodificar e compreender. Assim, o objetivo da aquisição da leitura é desenvolver um sistema que permita a construção do significado do que está escrito (Castles et. al., 2018).

O que é preciso para compreender um texto como este? Castles et al. (2018) salientam que para ler um texto como este é preciso: identificar palavras individuais, o que já é uma atividade complexa, uma vez que palavras como “ler” e “lar” só tem de diferente um grafema, e que letras que talvez sejam pouco familiares para crianças vão estar juntas de maneira complexa numa frase como “Ana está preocupada”. Mas além de identificar as palavras, elas precisam ter um significado apropriado para o contexto. Entender, então, que “ler” tem a ver com uma ação, e “lar” com um lugar, e não o contrário. Além disso, conexões causais precisam ser feitas entre as palavras. Então, quando falo “ela está assim”, conseguirei entender que está se referindo à “Ana”, que está preocupada. Independentemente da brevidade, um texto precisa de uma quantidade considerável de conhecimento de mundo para ser entendido. Lidar com palavras ambíguas como *lar* pode demandar funções executivas se o significado for contextualmente inadequado, ou se for

ativado e precisar ser ignorado (como a frase “você é o meu lar” não se tratar literalmente de “você é minha habitação”). Mesmo um texto com poucas sentenças têm o potencial de exigir uma série de operações mentais, que vão do reconhecimento da palavra, até a construção de uma teoria da mente.

Ler vai além de decodificar. Castles et al. (2018), numa revisão abrangente, intitulada “O fim das guerras da leitura”, argumentam que sem a decodificação não há leitura, mas ela por si própria não constitui a leitura. Para ler, é preciso processar frases e sentenças, identificar representações fonológicas, ortográficas e semânticas, além de conectar as palavras e utilizar as regras da sintaxe para entender o significado subjacente (Perfetti & Stafura, 2014; Dehaene, 2012).

A complexa tarefa da compreensão já foi descrita por várias teorias (ver McNamara & Magliano, 2009 para uma revisão). Entretanto, um modelo bastante influente para pesquisadores e educadores (Kendeou et al., 2016) é o Modelo de Construção e Integração (Kintsch & Van Dijk, 1978; Kintsch, 1998). De acordo com esse modelo, a coerência de um discurso depende da conexão entre sentenças e proposições, assim como da organização global dessas sentenças e proposições. Dessa maneira, entender envolve o processo de inferência e o uso do conhecimento de mundo, além de se aplicar tanto à leitura quanto à escuta e produção de resumos.

Brandão e Spinillo (1998) sugerem que a tarefa de compreensão leitora envolve diversos fatores: idade do leitor, as habilidades linguísticas e cognitivas, o tipo de texto (narrativo, argumentativo) e as condições experimentais nas quais a tarefa é apresentada. Já Soares e Emmerick (2013) indicam dois grupos de variáveis envolvidas: os processos cognitivos básicos (memória de trabalho, atenção, consciência morfológica, sintática e fonológica) e os processos cognitivos superiores (estratégias metacognitivas e inferências). A decodificação e a consciência fonológica, conforme as autoras, são necessárias, porém não suficientes para a compreensão leitora.

A literatura tem considerado também cada vez mais a fluência (Kuhn et al., 2010). Rasinski (2004; 2014) define a fluência como uma “ponte entre os dois maiores componentes da leitura — a decodificação de palavras e a compreensão” (Raskinki, 2004, p. 3). A fluência é

dividida em três aspectos pelo autor: a precisão (e.g: decodificar os sons de uma palavra escrita corretamente), o automatismo (e.g: decodificar os sons dessa palavra escrita com o mínimo de recursos cognitivos possível) e a prosódia (e.g: uso adequado da pronúncia e do fraseado para expressar significado ao texto).

Enquanto a precisão e o automatismo contam com muitos estudos (ver Castles, 2018, para uma revisão), a prosódia conta com menos estudos, fragmentados teórica e metodologicamente, principalmente quando se considera estudos brasileiros (Spinillo et. al., 2021). Um esforço recente de organizar os estudos dessa variável se deu na metanálise de Wolters e colaboradores (2022), que identificou um tamanho de efeito moderado da prosódia sobre a compreensão leitora, mostrando a relevância desse aspecto da fluência para a compreensão leitora, variável muitas vezes negligenciada em estudos de compreensão leitora (Spinillo et. al., 2021).

Em se tratando de estudos que comparam as condições de leitura oral e silenciosa, os estudos parecem apresentar resultados contraditórios. Bastos (2022) em uma revisão de natureza metodológica e teórica, analisou alguns estudos produzidos nos últimos 40 anos e observou resultados diversos em relação a essa questão: 1) a condição de leitura não importa; 2) A condição oral gera mais compreensão; 3) a condição silenciosa gera mais compreensão; 4) a condição oral gera mais compreensão apenas em leitores pouco proficientes. Os estudos em sua maioria contam com amostras de crianças, e os resultados que Bastos (2022) considerou mais rigorosos metodologicamente foram os do grupo “a condição oral gera mais compreensão apenas em leitores pouco proficientes”.

Entretanto, esse estudo tem algumas limitações, como, por exemplo: não foi publicado em periódico revisado por pares, não utilizou um protocolo de revisão sistemática como o do Prisma ou Cochrane, não utilizou descritores controlados para a seleção de palavras-chave e não incluiu uma importante base de na área de educação, a ERIC (Educational Resources Information Center). Além disso, o estudo tratou de proficiência, quando, na verdade, estava se referindo tanto à proficiência, quanto aos níveis de compreensão da amostra.

A proficiência de leitura dos estudos da revisão (“reading skills” ou “competency levels”, nos estudos), geralmente, é avaliada com os próprios níveis de compreensão leitora na amostra.

E, ocasionalmente, é avaliada através da fluência, o que teoricamente incluiria também a decodificação, em habilidades como precisão e automatismo da leitura (mas não prosódia), e não apenas a compreensão. Essa variável é importante, uma vez que, quando se divide a amostra dos estudos em leitores mais ou menos habilidosos, alguns padrões surgem, mas quando se desconsidera essa habilidade na leitura, esses padrões desaparecem.

As últimas duas revisões que tratam do tema são a de Taylor & Connor (1982) e a de Leu (1982). A primeira indica uma vantagem para a leitura silenciosa, deixando a leitura oral apenas para situações específicas, uma vez que a leitura silenciosa é mais rápida, e, supostamente, a leitura oral pode servir apenas para decodificar o texto, sem atribuir um significado ao som. Já Leu (1982) não comparou, necessariamente, as condições de leitura oral e silenciosa, mas fez uma análise crítica da metodologia dos estudos realizados até então, considerando possíveis falhas metodológicas em se fazer uma derivação da leitura oral para a silenciosa.

Assim, os estudos da área da compreensão leitora têm resultados conflitantes entre si (a esse respeito, ver: Juel & Holmes, 1981; Fuchs & Maxwell, 1988; Hale et al., 2007; McCallum et al., 2004; Prior et al., 2011; Prior & Welling, 2001; Schimmel et al., 2017; García-Rodicio et al., 2018). Isso se dá, provavelmente, por conta das escolhas metodológicas das pesquisas (Brandão & Spinillo, 1998; Spinillo et al., 2021; Bastos 2022) e/ou pela complexidade do tema, que torna inviável uma pesquisa que contemple todas as variáveis. Também é possível que outras variáveis expliquem a diversidade de resultados, por exemplo, densidade ortográfica, que é uma variável relevante para compreensão (Leachman et al., 2025), e varia entre línguas (Seymour et al., 2003).

Outro ponto relevante, é que, embora a prosódia esteja relacionada com compreensão, as medidas de compreensão variam entre diversos métodos (ex: recontagem, múltipla-escolha), e a maioria dos estudos não indica se a leitura dos textos foi feita de maneira silenciosa ou oral, o que não permite avaliar a relação entre prosódia e modo de leitura (Wolters et. al., 2022). Então, ainda não está claro se uma condição de leitura (ex: oral, silenciosa, leitura acompanhada) está mais relacionada que outra com prosódia, ou se prosódia está relacionada com compreensão, independentemente da condição.

Em se tratando da questão teórica e semântica “habilidade leitura x proficiência leitora”, o presente artigo, quando tratar dos níveis de compreensão da amostra, haverá a preferência pelo termo “habilidades de leitura” ou “habilidade leitora”, termo utilizado em artigos da área (Miller & Smith, 1985; Holmes & Alisson, 1986; Miller & Smith, 1989; Mullikin et al., 1992; Carretti et al., 2012) e que nesses estudos se referem justamente ao quão uma parte da amostra entende um texto, o quão habilidoso o leitor é (inclusive chamado de “bom” ou “mau” leitor, ou leitores com níveis alto, médio e baixo). Quando, de fato, estiver se medindo habilidades de fluência (em termos de decodificação, mas não de prosódia), como automaticidade e precisão, utilizar-se-á o termo “proficiência de leitura”.

Deste modo, o objetivo da presente revisão foi analisar os dados disponíveis na literatura, buscando-se responder a seguinte pergunta: qual condição de leitura (oral ou silenciosa), tende a gerar mais compreensão, independente da fase do desenvolvimento? Os objetivos secundários do estudo são: identificar os instrumentos/procedimentos de mensuração da compreensão; identificar se a prosódia e habilidades de leitura são mensuradas nos estudos, e se sim, como elas influenciam na compreensão em função da condição de leitura.

3. COMO ADULTOS COMPREENDEM MAIS? LEITURA ORAL VS LEITURA SILENCIOSA E PROSÓDIA

A compreensão da leitura é uma das atividades humanas mais complexas (Kendeou et al, 2016). Para entender uma sentença como esta, por exemplo, é preciso processar as palavras, identificar representações fonológicas, ortográficas e semânticas, além de conectar as palavras e utilizar as regras da sintaxe para entender o significado subjacente (Perfetti & Stafura, 2014; Dehaene, 2012). Entretanto, entender o significado isolado de cada sentença, não é o bastante. É preciso integrar o significado entre as sentenças, usar o conhecimento que você já tem, fazer inferências, identificar a estrutura do texto e considerar os motivos e objetivos dos autores (Graesser, 2015).

A leitura está presente em diversas situações do cotidiano e é uma habilidade que vai além de decodificar símbolos escritos, requerendo a capacidade de atribuir significado àquilo que foi lido, gerando o que se denomina compreensão leitora (Barros, 2017). Kintsch e Van Dijk (1978), em estudo clássico da área, trazem a observação de La Berge e Samuels sobre o processo de compreensão da leitura (1974), que embora seja complexo, pode ser decomposto em componentes manejáveis, o que permite que o estudemos.

O resultado da compreensão, é uma representação mental que reflete o significado geral do texto. Isso foi chamado de modelo situacional por Kintsch e Van Dijk (1978), em um artigo clássico da área no qual os autores propõem um modelo explicativo para a compreensão leitora e para a produção de resumos: o “Modelo de Construção-Integração”. O Modelo de Construção-Integração sugere que o processamento de um texto é cíclico, por conta das limitações da memória de trabalho, e consiste na elaboração da macroestrutura para a microestrutura, estruturas semânticas teóricas do discurso. A macroestrutura consiste em uma natureza mais global do discurso, caracterizando-o como um todo, o conhecimento de mundo, o contexto e a capacidade de fazer inferências (“ler nas entrelinhas”); já a microestrutura consiste em um nível local do discurso, ou seja, proposições individuais e suas relações. Após essa interação de micro e macroestrutura, é possível para o leitor criar uma representação da essência do texto, podendo inclusive resumi-lo com as próprias palavras.

Segundo esse modelo, a coerência de um discurso depende, justamente, da conexão entre sentenças e proposições, assim como da organização global dessas sentenças e proposições. Dessa maneira, entender, envolve sempre o processo de inferência e o uso do conhecimento de mundo, além de se aplicar tanto à leitura, quanto à escuta.

Existem outras variáveis envolvidas com a compreensão leitora, de acordo com Soares e Emerick (2013): memória de trabalho, atenção, consciência morfológica, sintática e fonológica (processos cognitivos básicos) e estratégias metacognitivas e inferências (processos cognitivos de alta ordem). Embora a decodificação e a consciência fonológica sejam necessárias, não são suficientes para a compreensão leitora.

A literatura indica também outras variáveis relacionadas com a compreensão leitora. Brandão e Spinillo (1998) sugerem que a tarefa de compreensão leitora envolve diversos fatores: idade do leitor, as habilidades linguísticas e cognitivas, o tipo de texto (narrativo, argumentativo) e as condições experimentais nas quais a tarefa é apresentada. As autoras concluem que para compreender um texto é necessário construir significados, criar uma rede de relações entre os enunciados, integrando as informações neles contidas e as partes que compõem este mesmo texto, fazer inferências, reconhecer e selecionar informações relevantes, e ainda, acionar conhecimentos de mundo e conhecimentos linguísticos.

A literatura, recentemente, tem considerado outro fator essencial, a fluência (Kuhn et al., 2010), a qual, segundo Rasinski (2004; 2014) é dividida em três aspectos: a precisão (e.g: decodificar os sons de uma palavra escrita corretamente), o automatismo (e.g: decodificar os sons dessa palavra escrita com o mínimo de recursos cognitivos possível) e a prosódia (e.g: uso adequado da pronúncia e do fraseado para expressar significado ao texto).

Essa área de pesquisa apresenta uma quantidade maior de artigos relacionando compreensão leitora e os dois primeiros aspectos da fluência, o automatismo e a precisão, como, por exemplo, estudos que envolvem consciência fonológica, nomeação seriada rápida e dificuldades na leitura (Castles et. al., 2018). Quando se trata da relação da prosódia com a compreensão, entretanto, os estudos são mais escassos. Em estudo recente, Spinillo et al. (2021), discutem as relações teóricas e metodológicas existentes entre prosódia e compreensão leitora,

chegando à conclusão de que embora seja claro que exista alguma relação entre os dois processos, ela é complexa, aberta a muitas interpretações e controvérsias.

A prosódia consiste no uso de entonação, duração, fraseado e pausa (Kuhn et al., 2010) para disponibilizar informação paralinguística que ajuda a compreensão do ouvinte, em relação às intenções e emoções do falante (Wilson & Wharton, 2006). Na literatura, se destaca a metanálise de Wolters et al. (2022), que mostra um tamanho de efeito moderado da prosódia sobre a compreensão leitora. Nesse estudo, a prosódia parece estar relacionada com a compreensão leitora tanto em voz alta quanto de maneira silenciosa. Ou seja, além da prosódia estar classicamente relacionada com a relação que se estabelece entre ouvinte e falante (Wilson & Wharton, 2006), a própria prosódia do leitor parece estar relacionada com a compreensão, independentemente da condição de leitura. Outro estudo recente e relevante é o de Yildiz e Çetinkaya (2017), por meio do qual se identificou uma relação significativa entre leitura prosódica, atenção e compreensão.

Mas, nem todos os estudos da literatura deixam claro se a tarefa de compreensão foi feita de maneira oral ou silenciosa, de maneira que ainda não está claro como a condição de leitura está relacionada exatamente com a prosódia. De todo modo, a prosódia é relevante para a compreensão leitora, mas mesmo assim, é muitas vezes negligenciada em estudos da área (Spinillo et. al., 2021). A prosódia é geralmente medida mediante duas maneiras: a mais comum é através de juízes independentes, na qual uma escala likert captura a percepção do juiz sobre a prosódia da leitura em voz alta, com aspectos como expressividade, fraseado, suavidade e ritmo, como a mais utilizada na literatura (Wolters et al., 2022), a Escala Multidimensional de Fluência (Paige et al., 2012). Outra maneira de se medir a prosódia é através da análise espectrográfica, na qual se analisa padrões nas ondas sonoras, como pausas gramaticais e agramaticais e entonação (Denes & Pinson, 1993). A avaliação de juízes tende a estar mais relacionada com a compreensão leitora do que a análise espectrográfica, embora ambas estejam relacionadas (Wolters et al., 2022).

Os estudos da área da compreensão leitora em função da condição de leitura parecem ter resultados conflitantes entre si (Fuchs & Maxwell, 1988; Juel & Holmes, 1981; Holmes &

Alisson, 1986; Prior & Welling, 2001; McCallum et al., 2004; Hale et al., 2007; Prior et al., 2011; Schimmel et al., 2017; García-Rodicio et al., 2018; Bastos, 2022; 2025). Isso provavelmente se dá por conta das escolhas metodológicas das pesquisas (Brandão & Spinillo, 1998; Spinillo et al., 2021; Leachman et al., 2023), fora ser um objeto inerentemente complexo, que requer uma teoria que descreva os processos cognitivos e linguísticos envolvidos, além de fazer previsões precisas e estáveis, ao mesmo tempo, que a complexidade limita nossa habilidade de criar tal teoria com a precisão que ela demanda (Perfetti & Stafura, 2014).

Existem duas revisões recentes sobre a compreensão na leitura oral e silenciosa. A primeira é a de Bastos (2022), que, a partir de uma revisão narrativa da literatura focada em aspectos metodológicos, observou que de 19 estudos em periódicos revisados por pares que comparavam a compreensão nas condições oral, silenciosa e acompanhada, existem seis grupos de resultados divergentes, com metodologias e resultados expressamente diferentes entre si. O autor conclui que a maior tendência encontrada na literatura (composta principalmente por crianças) é que leitores pouco habilidosos tendem a compreender mais na condição oral. A segunda, se trata de uma revisão sistemática feita pelo mesmo autor (Bastos, 2025) e que chega a conclusões semelhantes, após analisar 21 estudos, que contemplam boa parte da literatura.

A diferença entre esses dois estudos é que Bastos (2025) utiliza o protocolo PRISMA como referência, além de coletar tamanhos de efeito e de incluir na amostra dissertações e doutorados. De forma geral, os resultados desse estudo revelam que três dos quatro artigos com adultos, não identificam diferenças de compreensão em função da condição de leitura e um acha vantagem para condição oral em questões inferenciais; em crianças a leitura oral parece beneficiar participantes com baixa habilidades de compreensão e entre os participantes com habilidade de leitura alta e média, a condição silenciosa parece favorecer os participantes.

Entretanto, Bastos (2025) salienta que os resultados devem ser interpretados com cautela, por se tratar de um fenômeno com muitas variáveis, não só a prosódia e habilidade de leitura. São raros os estudos da área que observam a influência da prosódia, como o de Barros (2017) que acha uma correlação significativa entre aspectos da prosódia e compreensão, além de uma média de acertos maiores para participantes com prosódia adequada, tanto na condição oral, quanto na

silenciosa. Boa parte dos estudos da literatura são com crianças. Apenas 4 estudos compararam a compreensão nas condições de leitura oral e silenciosa em adultos (Holmes, 1985; Salasoo, 1986; Muto, 2015; O' Brien et al., 2015), e nenhum deles foi no Brasil e nem considerou os níveis de habilidades de leitura da amostra ou a prosódia. Os instrumentos dos estudos da área de compreensão em função da condição de leitura variam bastante (Bastos, 2022; 2025), indo de medidas de reprodução, até instrumentos padronizados.

No Brasil, existe uma tendência de se utilizar ou o PROCOMLE (Cunha e Capellini, 2014), ou questões inferenciais e métodos de reprodução baseado em crivos de correção como os de Brandão e Spinillo (1998, 2001), Spinillo e Hodges (2014); Spinillo e Almeida (2014). Mas uma parte dessas medidas foram desenvolvidas para serem aplicadas em crianças, uma vez que existe uma tendência da área de se trabalhar com esse perfil de amostra (Bastos, 2022; 2025).

Em contexto universitário, Soares et al. (2010) criaram um questionário com questões abertas para averiguar o nível de compreensão de universitários da rede pública e privada, mas o instrumento apresentou indicador de consistência interna um pouco abaixo do recomendado na literatura ($\alpha = .696$). O estudo de Soares et al. (2010), embora utilize um método abrangente para mensurar compreensão, questões dissertativas, não explicita como é feita a correção, o que pode deixar a possibilidade de viés. Além disso, as questões têm consistência interna abaixo do nível bom e em termos operacionais, corrigir 17 questões de 317 participantes pode ser considerado exaustivo para os juízes/corretores.

Alcará et al. (2015), por sua vez, em estudo buscando averiguar efeitos de programa de remediação da compreensão de leitura, utiliza o método de labirinto cloze com um texto de Luís Fernando Veríssimo, com bons índices de confiabilidade ($\alpha > .7$) nesse e em outros estudos (Santos et al., 2002; Oliveira e Santos, 2008). Em se tratando desse método labirinto cloze que o estudo emprega, embora tenha qualidades psicométricas adequadas, e um método de correção menos suscetível a viés, também apresenta limitações. Evidências recentes de uma metanálise de Leachman et al. (2025), sugerem que ao considerar todas as medidas de compreensão entre diferentes fases do desenvolvimento, o método cloze, está menos correlacionado com compreensão geral que outros tipos de medida de compreensão em adultos e universitários (em

línguas mais densas ortograficamente). Em outras fases do desenvolvimento, o método cloze está consideravelmente mais relacionado com compreensão com crianças do que com adultos.

Isso pode sugerir que cloze, para adultos, consiste numa medida menos sensível para compreensão. Mas essas evidências não são conclusivas, uma vez que, são de estudos com línguas mais densas ortograficamente que o português e isso talvez influencie (Seymour, 2003, Leachman et al., 2025).

Desse modo, considerando essas limitações, o presente estudo utilizou questões da prova de linguagens, códigos e suas tecnologias do Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM), para medir a compreensão em adultos. A pertinência de se utilizar questões do ENEM é que se tratam de questões construídas por um corpo de especialistas, um comitê técnico e um comitê consultivo (Brasil, 2002), as quais têm o objetivo de medir a compreensão em adultos, possuindo robustez em sua fundamentação teórico metodológica (Inep, 2005).

A fundamentação teórica da prova de linguagens, se propõe a avaliar uma série de habilidades que envolvem leitura e compreensão. Assim, todas as situações de avaliação estruturam-se de modo a verificar se o aluno é capaz de ler e interpretar textos em linguagem verbal e visual (fotos, mapas, pinturas, gráficos, entre outros) e enunciados. Para isso é preciso: identificar e selecionar informações centrais e periféricas; inferir informações, temas, assuntos e contextos; justificar a coerência da interpretação; compreender elementos implícitos do texto, como estrutura, intencionalidade (Inep, 2005).

As questões são testadas em alunos do ensino médio, em pré-testagens nacionais, nas quais se vê a dificuldade das questões e os padrões de acerto dessa amostra. A nota dos alunos egressos do ensino médio, os vestibulandos, é testada pela Teoria de Resposta ao Item (TRI), que se baseia, justamente, nos padrões de resposta dessa pré-testagem. Então, não considera apenas o número total de acertos, mas sim, as questões que tiveram mais acertos e mais erros na pré-testagem, ou seja, identificando as tendências. Isso faz com que a nota dependa apenas do conhecimento do aluno e de seu momento na prova, atenuando as possibilidades de “chutes”, que surgem por se tratar de questões de múltipla escolha (Brasil, 2009; 2021). A própria ONU, atestou como a TRI no ENEM, garante isonomia (Organização das Nações Unidas, 2010; Brasil,

2011). Este mesmo método já se mostrou amplamente confiável, utilizado em países como EUA, França, Holanda, Coreia do Sul e China, além de ter sido usado em avaliações já consolidadas, como o Programa Internacional de Avaliação de Estudantes (Pisa) e o TOEFL, teste internacional de proficiência em língua inglesa (Brasil, 2021).

Psicometricamente falando, a prova do ENEM, especialmente a de linguagens e códigos e suas tecnologias, apresenta bons índices psicométricos (Travatzki, 2017; Gomes et al., 2020; Travatzki & Primi, 2025). Por exemplo, Segundo Travatzki (2017), a prova de 2009 e 2011 de linguagens, códigos e suas tecnologias, conta com mais de 90% dos itens considerados bons, além de bons índices de fiabilidade ($\alpha = .85$ e $\alpha = .84$, respectivamente).

Boa parte da literatura no Brasil trabalha com crianças na amostra, geralmente com textos narrativos e expositivos, e com questões nas quais são possíveis fazer inferência. Em se tratando de adultos, fora os exemplos supracitados, temos menos modelos. Existe, por exemplo, Kintsch e Kozminsky (1977), que toma como base o livro de Boccaccio, *Decamerão*, um livro de contos no estilo narrativo. Já Holmes (1985) e Salasoo (1986), utilizam um livro de história, no estilo expositivo.

Logo, em se tratando dos aspectos teóricos e psicométricos da compreensão, em sua concepção, a prova de linguagens, códigos e suas tecnologias do ENEM se assemelha com a teoria de compreensão mais utilizada pela literatura (Kintsch & Van dijk, 1978; Kintsch, 1998; Perfetti & Stafura, 2014).

Uma possível limitação de se utilizar as questões do ENEM consiste em ser questões de múltipla-escolha. Para Spinillo et al. (2016), quando se trata da amostra com crianças, esse tipo de questão pode envolver mais o reconhecimento de sentenças do que os significados que o leitor constrói, além do fato das proposições apresentadas nesse formato serem definidas a partir da leitura de quem as construiu. Em universitários e adultos em línguas mais densas que o português, questões abertas parecem ser um pouco mais sensíveis para se medir compreensão que questões de múltipla escolha (Leachman et al., 2025). Mas ainda não está claro como funciona essa relação no português brasileiro e com a amostra composta por adultos.

Outra possível limitação é que talvez as questões escolhidas não mensurem exatamente a

compreensão leitora, e sim outros aspectos como “sensibilidade cultural” ou “consciência de temas politicamente sensíveis”. Em se tratando dessa limitação, o fenômeno da compreensão leitora, entre outras coisas (como conseguir decodificar o código alfabético), pressupõe conhecimento de mundo do participante (Kintsch & van Dijk, 1978; Kintsch, 1998; Perfetti & Stafura, 2014; Castles et al., 2018), o que torna difícil controlar essas variáveis totalmente. Mas considerando isso, os juízes que escolheram as questões foram orientados da seguinte forma na tomada de decisão : “questões que de fato meçam a compreensão por meio de inferências, E NÃO APENAS aspectos como a "sensibilidade cultural" ou a "consciência de temas politicamente sensíveis" dos participantes (ex: talvez uma questão seja considerada correta pelo participante APENAS por conta de seu letramento político, e não também por sua capacidade de decodificar, extrair informações literais e inferenciais do texto)”.

Independentemente das vantagens e desvantagens de cada instrumento, na presente pesquisa, por se tratar de uma amostra menor e objetivo diferente, o de querer medir a compreensão em perguntas inferenciais, apenas oito questões do ENEM foram selecionadas, por parâmetros descritos no método. Lembrando que o ENEM conta com questões de múltipla-escolha, na qual 1 das 5 alternativas é considerada certa e as demais erradas. Para a correção, se utilizou a taxa de acertos, assim como em outros estudos da área (Miller & Smith, 1985, 1989; Dickens e Messenger, 2015; Barros, 2017), em vez do TRI do ENEM, uma vez que o objetivo da presente pesquisa não é testar a validade das questões do ENEM, que já passaram pelo crivo supramencionado (Travatzki, 2017; Assis et al., 2020; Travatzki, 2025; para ver mais como funciona o método do ENEM, ver Brasil, 2021).

Deste modo, o objetivo deste estudo foi comparar a compreensão leitora de adultos nas condições oral e silenciosa num geral, considerando a prosódia e a habilidade de leitura da amostra (em termos de alta e baixa). Mais especificamente, os objetivos foram: avaliar se os participantes com diferentes habilidades de leitura tiveram algum tipo de vantagem entre as condições oral e silenciosa, além de averiguar a relação da prosódia e os aspectos da prosódia, tanto com a compreensão na totalidade, quanto dos participantes com habilidades de leitura alta e baixa.

3.1. HIPÓTESES

As hipóteses centrais deste trabalho foram: 1) participantes com níveis de habilidade de leitura baixos irão se beneficiar mais da leitura oral do que da silenciosa; 2) leitores com altos níveis de leitura não se beneficiarão da leitura oral; 3) prosódia irá se correlacionar positiva e significativamente com compreensão, independentemente da condição experimental (oral e silenciosa); 4) a prosódia será maior no alto nível de leitura do que no baixo nível de leitura; 5) nos níveis baixos de leitura, a prosódia facilitará mais acertos na condição oral que na condição silenciosa.

4. METODOLOGIA

4.1. MÉTODO PARA ESTUDO 1

A identificação dos artigos para inclusão na presente revisão foi feita por meio da busca em quatro bases eletrônicas de dados, através do Portal Periódico CAPES: Scientific Electronic Library Online (SciELO), Educational Resources Information Center (ERIC), Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações e Web of Science. Nenhum artigo foi excluído baseado na revisão por pares (Wolters et al., 2022), nem por fase faixa etária (ex: crianças ou adultos). Para identificar os descritores controlados para a pesquisa, foi utilizado o ERIC Thesaurus. Devido a peculiaridades da pesquisa na base de dados ERIC, os descritores ficaram desta maneira: (comprehension OR read comprehension) AND oral reading AND silent reading. Já na Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações os descritores foram utilizados em português do Brasil: (Compreensão leitora OU compreensão) E leitura oral E leitura silenciosa. Os softwares EndNote e Rayann foram utilizados na organização dos dados das pesquisas.

A busca foi limitada a partir de 1982, uma vez que nesse ano existem duas revisões sobre o tema (Taylor & Connor, 1982; Leu, 1982), abrangendo estudos publicados até agosto de 2024, que foi quando o protocolo de revisão foi enviado para os juízes independentes. Foram incluídos artigos em português, espanhol e inglês, assim como estudos provenientes da “literatura cinza”, que compõe estudos publicados nas bibliotecas de universidades (TCCs, teses e dissertações). Para responder à pergunta de pesquisa, foram incluídos estudos que comparam a compreensão na condição oral e silenciosa, independentemente da idade dos participantes.

Foram excluídos estudos que mediam a compreensão na segunda língua, assim como estudos que mediam a compreensão em amostras com Dificuldade no Desenvolvimento ou qualquer transtorno (como dislexia, deficiência intelectual, transtorno bipolar ou TDAH), ou deficiência auditiva, ou visual. Foram excluídos, também, estudos que não comparam diretamente a compreensão nas condições oral e silenciosa por meio de estratégias quantitativas, excluindo-se ainda trabalhos nos quais foi analisada a correlação entre compreensão e outras variáveis, mas não se comparavam diretamente. O protocolo de revisão sistemática foi registrado

no Open Science Framework (OSF) e pode ser acessado no seguinte endereço: osf.io/wq3zb.

Os estudos incluídos na presente revisão tiveram os seguintes dados extraídos: país e local do estudo, nível escolar dos participantes (estudantes do ensino fundamental, médio ou superior), instrumentos de compreensão leitora, se houve controle dos níveis de prosódia e de habilidade de leitura dos participantes e principais resultados.

Para se medir a qualidade das evidências, além da significância estatística, foi relatada a dimensão de efeito das comparações entre médias, quando disponível, tomando como base Cohen (1998).

Primeiramente, foram lidos os títulos das pesquisas e em seguida, foram avaliados todos os resumos que preencheram os critérios de inclusão via Rayaan, uma ferramenta que permite aos pesquisadores conduzirem uma revisão sistemática duplo-cego. Nesse primeiro momento de triagem para a elegibilidade, através da leitura de títulos, resumos e palavras-chave dos estudos, dois juízes chegaram a uma concordância de 88%. Um terceiro juiz independente decidiu manter ou não os artigos na elegibilidade. Além disso, foi realizada uma busca manual nas listas de referências de todos os artigos selecionados para elegibilidade, visando a inclusão de outros artigos que preenchessem os critérios de inclusão, mas que não estivessem incluídos, prática semelhante à de Wolters e colaboradoras (2022) em metanálise sobre compreensão e prosódia. Após a triagem e inclusão manual dos estudos que se encaixavam nos critérios de elegibilidade, todos os estudos selecionados foram lidos na íntegra e, em seguida, analisados por dois juízes independentes, conforme as perguntas de pesquisa anteriormente apresentadas. Nesta etapa alcançou-se uma concordância de 86% e contou-se com a participação de um terceiro juiz que decidiu quais artigos deveriam ser incluídos na revisão.

4.2. MÉTODO PARA ESTUDO 2

A presente pesquisa foi uma replicação sistemática de um estudo clássico da área (Miller & Smith, 1989), com algumas diferenças: (1) o instrumento para avaliação da compreensão leitora foi constituído a partir de questões do Enem e não do The Analytical Reading Inventory (Woods & Moe, 1977); (2) a prosódia foi avaliada; (3) a amostra foi composta por adultos

universitários e não por crianças da 3ª a 5ª série e (4) a condição “ouvinte” não foi utilizada. A pesquisa se assemelha bastante também com a de Barros (2017), que comparou a compreensão entre as condições oral e silenciosa em crianças e mensurou a prosódia, mas não se utilizou da habilidade de leitura. É um procedimento bastante semelhante a outros estudos da área que também controlam a habilidade de leitura da amostra (Holmes, 1985; Miller & Smith, 1985; Holmes & Alisson, 1986; Miller & Smith, 1989; Mullikin, 1992; Carretti et al., 2012; Dickens & Meisinger, 2015) e a prosódia (Fernandes et al., 2018). O protocolo da pesquisa está registrado no Open Science Framework, em osf.io/gjyun,

4.2.1. Participantes

Foram recrutados para participar do estudo 100 jovens adultos (idade: $M = 21.48$, $DP = 2,371$) que estavam cursando ensino superior, estudantes da UNIVASF, dos Campi Centro e Juazeiro, sendo 45 deles de Psicologia, 25 de Farmácia, 5 de Ciências biológicas, 9 de Administração, 3 de Educação Física, 2 Medicina e 10 Medicina Veterinária. A pertinência de escolher alunos matriculados no ensino superior se dá pelo pressuposto de que são adultos alfabetizados, justamente por terem feito o ENEM anteriormente e ingressado no ensino superior, além da conveniência da disponibilidade dos universitários no campus.

Como critério de inclusão definido antes da coleta, participaram do estudo apenas adultos que relataram não possuir deficiência auditiva ou visual, que pudesse impedir significativamente a leitura. Participantes com Transtorno de Déficit de Atenção e Hiperatividade, Deficiência Intelectual, Dislexia do Desenvolvimento participaram da coleta, mas tiveram seus dados descartados para o presente estudo, com o intuito de utilizar esses dados em estudos posteriores.

4.2.2. Instrumentos

Para medir a compreensão foram utilizadas questões do ENEM, da prova azul de Linguagens e suas tecnologias dos anos de 2021, 2022 e 2023 (Inep, 2021; 2022; 2023). Considerando questões nas quais fosse possível fazer inferências, com textos narrativos e expositivos, inicialmente foram selecionadas 20 questões, excluindo-se aquelas com imagens,

questões de língua estrangeira e textos em versos.

Três especialistas da área atuaram como juízes independentes e indicaram quais dessas eram mais adequadas para se medir a compreensão leitora em uma escala likert de 5 pontos, considerando-se: 1) avaliar o fenômeno da compreensão leitora em universitários; 2) questões com textos narrativos e expositivos; 3) questões que possibilitem o uso de inferências, e não apenas a extração literal das informações do texto; 4) questões que de fato meçam a compreensão por meio de inferências, E NÃO APENAS aspectos como a "sensibilidade cultural" ou a "consciência de temas politicamente sensíveis" dos participantes (ex: talvez uma questão seja considerada correta pelo participante APENAS por conta de seu letramento político, e não também por sua capacidade de decodificar, extrair informações literais e inferenciais do texto).

Os juízes também votaram o quão consideravam as questões difíceis de serem respondidas, por meio de uma escala que variava de 1 a 5. As oito questões com maior média no quesito adequação foram selecionadas para compor o instrumento de medição da compreensão (Apêndice B).

Para controlar os níveis de habilidade de leitura (reading skills) da amostra, foi utilizado o percentil de acertos totais (da leitura oral + silenciosa) gerada nas próprias questões de compreensão do ENEM, seguindo procedimento similar ao de outros estudos da literatura (Holmes, 1985; Miller & Smith, 1985; Holmes & Alisson, 1986; Miller & Smith, 1989; Mullikin, 1992; Carretti et al., 2012). Assim, a seguinte classificação de habilidade leitora foi utilizada: abaixo 75% de acerto = nível baixo de habilidade de leitura; de 75% a 100%, nível alto de habilidade de leitura. Essa classificação, além de estar conforme a utilizada com a literatura, pôde equilibrar o número de participantes entre as duas categorias (N = 54 para baixa habilidade e N = 46 para alta habilidade).

A prosódia foi avaliada através do áudio da leitura oral dos participantes via a Escala Multidimensional de Fluência (Apêndice A), proposta por Rasinski (2004; 2014) e Paige et al. (2012), traduzida para uso no Brasil por Barros (2017), escala essa que é tradicionalmente para mensurar prosódia na literatura (Wolters et al., 2022). A escala divide a prosódia total em 4 aspectos: expressão e volume, fraseado, suavidade e ritmo. Dois juízes foram treinados para

avaliar esses quatro aspectos, a partir dos áudios contidos nas gravações das leituras que os participantes fizeram das questões, empregando escalas likert com quatro pontos. No presente estudo, a escala multidimensional de fluência, apresentou boa fiabilidade ($\omega = .844$) na prosódia total.

Foi utilizado um questionário sociodemográfico para coleta de dados como gênero, idade, cidade, nível de escolaridade, qual curso fazia no momento da pesquisa, renda domiciliar e tempo de leitura na última semana. Além disso, se já tinham completado o ensino superior, assim como pós-graduação (para aprofundar dados sobre escolaridade), se já tinham sido diagnosticados com transtorno de desenvolvimento e se já haviam feito as últimas três edições do ENEM considerando a data da coleta.

4.2.3. Procedimentos

O estudo consistiu em uma pesquisa quase-experimental, na qual todos os participantes tomaram parte em todas as condições e funcionaram como seu próprio controle (delineamento intra-sujeitos). As variáveis dependentes foram a compreensão leitora, a prosódia e níveis de habilidade de leitura (controlado através do próprio desempenho na compreensão), enquanto a variável independente foi a condição de leitura (oral ou silenciosa).

A aplicação dos instrumentos foi realizada em uma sala apropriada e tranquila, sem interrupções, no Laboratório de Desenvolvimento, Aprendizagem e Processos Psicossociais (LDAPP) da Univasf, no Campus Centro, e em salas de aulas disponíveis no Campus Centro. Antes do início dos procedimentos, foi pedido aos participantes que guardassem o celular e o colocassem no silencioso. Todos os participantes foram individualmente esclarecidos sobre os procedimentos, tarefas da pesquisa e apresentados ao Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE).

As questões do ENEM e o questionário sociodemográfico foram respondidos num notebook, através do Google Forms. As questões do Enem foram dispostas de tal forma que equilibrasse o quão difícil e adequada os juízes as consideraram e que a condição de leitura variasse entre os participantes. Para diminuir o risco de viés de dificuldade, foi perguntado para

os participantes quão difíceis eles achavam cada questão, usando uma escala de 1 a 5 (1 = pouco difícil e 5 = muito difícil).

Por exemplo, a questão dois consistiu num texto da obra *Sagarana*, de Guimarães Rosa, no qual um trabalhador chega atrasado ao serviço e isso gera uma série de possíveis interpretações entre os trabalhadores e o chefe. O livro conta com o emprego de ditos populares, e a pergunta é no sentido de como esse texto é importante para o patrimônio linguístico e preservação da cultura nacional (Apêndice B).

Conforme a ordem previamente estabelecida, o participante leu um bloco de 4 questões de maneira oral ou silenciosa. Após a leitura de cada respectiva questão, foi avaliada a compreensão leitora do participante via perguntas de múltipla escolha, as quais também foram lidas em voz alta, no caso da condição de leitura oral. O participante teve o tempo livre para responder às questões. Respondidas as quatro questões, após uma breve pausa, quando o participante se sentisse preparado, leu mais um bloco de quatro questões na condição que o participante ainda não havia lido. Assim, a ordem das condições variou em função das questões. Metade dos participantes leram o primeiro bloco de maneira oral e o segundo de maneira silenciosa, e metade leu o primeiro bloco de maneira silenciosa e o segundo de maneira oral. Por exemplo, o participante 1 começou a ler as 4 primeiras questões de maneira oral, e depois 4 de maneira silenciosa. Já o participante 2 leu as mesmas 4 primeiras questões de maneira silenciosa e as mesmas 4 últimas de maneira oral.

A leitura em voz alta foi gravada por um smartphone posicionado de maneira estratégica, a fim de não causar maiores distrações. Os áudios foram processados através do Adobe Premiere, para se cortar as partes em silêncio entre o final de uma questão e começo de outra, e classificar qual participante estava lendo, qual questão (ex: Participante 2, questão 3), visando facilitar a avaliação dos juízes, que poderiam saber em qual questão e em qual participante estavam sem precisar procurar os momentos do áudio bruto que o participante estava lendo a questão. Nenhum tratamento foi feito nos áudios, no sentido de ajustar volume, tirar ruídos, cortar silêncios ou hesitações dos participantes durante a leitura, ou melhorar a qualidade do áudio, uma vez que esses parâmetros influenciam a avaliação da prosódia. Como todas as gravações foram feitas com

o gravador na mesma distância em todos os participantes, se o volume variasse entre eles, não seria por conta de uma questão técnica, e sim por conta do volume da voz do participante.

Para facilitar a operacionalização, esses áudios foram disponibilizados no YouTube, de modo que não estava público e só os juízes tiveram acesso. Os juízes, entretanto, não sabiam previamente qual questão fazia parte de cada bloco (ou seja, eles não sabiam em qual condição o participante começou).

Todo o processo de pesquisa foi coordenado por um aplicador que ficou posicionado num ponto que não ficasse no campo de visão dos participantes (e assim, evitar estímulos distratores), mas pudesse prestar esclarecimentos sobre o procedimento. Foi solicitado que o interveniente evitasse utilizar o cursor do mouse ou o dedo para acompanhar a leitura nas duas condições, para evitar que, por exemplo, o participante usasse esse recurso em uma condição e em outra não, o que poderia levar a algum tipo de viés. Também foi solicitado ao participante que na condição silenciosa evitasse “murmurar as palavras”, que a leitura fosse, de fato, completamente silenciosa. Quando se lia em voz alta, se pediu também que as alternativas do texto fossem lidas em voz alta, também para evitar a possibilidade de viés ao ler as alternativas de maneira silenciosa. Foi permitido que nas duas condições relessem, se quisessem, desde que respeitassem a condição em que estavam. Caso quisessem ler primeiro a pergunta, as alternativas e as questões, e depois o texto, isso foi permitido nas duas condições. O participante respondia quatro questões numa condição, e após uma pausa, respondiam mais quatro questões na condição que ainda não haviam respondido. Cerca de metade dos participantes começou as quatro primeiras questões de maneira oral, já a outra metade começou essas mesmas questões de maneira silenciosa. Para mitigar a possibilidade de os participantes se sentirem avaliados, se esclareceu que a leitura não estaria sendo avaliada naquele momento.

A divulgação da pesquisa foi feita através do método bola de neve, no qual os participantes foram convidados para participar da pesquisa por meio de e-mail e de redes sociais, além de terem sido convocados pessoalmente na universidade.

Um estudo piloto foi conduzido com 21 participantes para alinhar questões relacionadas aos procedimentos da pesquisa, assim como da dificuldade das questões. Em uma primeira parte

desse estudo piloto, 10 participantes (não universitários que já tinham terminado o ensino superior) se queixaram da dificuldade das questões. Ajustadas questões de procedimento e de organização dos testes, mais um teste piloto foi rodado com 10 participantes, numa amostra universitária, que não se queixou da dificuldade e teve acertos considerados esperados.

Para corrigir as questões de compreensão do ENEM, foi utilizado o próprio gabarito do ENEM, avaliando-se a taxa de acertos das questões, em função da condição de leitura (Miller & Smith, 1985, 1989; Dickens & Messenger, 2015; Barros, 2017).

Os dados referentes à prosódia foram avaliados por dois juízes independentes graduados em psicologia, treinados com a prosódia dos participantes de um estudo piloto, sem conhecimento prévio da condição que os participantes começaram. Primeiramente os juízes foram treinados, e avaliaram a prosódia de 10 participantes. A seguir, receberam feedbacks e correções e, na sequência, avaliaram a prosódia de mais 11 participantes do estudo piloto e receberam mais uma bateria de feedbacks e correções. A partir daí partiram para análise das respostas dos participantes da pesquisa definitiva. Os juízes ouviram completamente a leitura das quatro questões dos 100 participantes da pesquisa, tendo chegado a um nível de 70% de concordância inicial. Após debate de maneira exaustiva sobre as discordâncias, a concordância subiu para 96%, sendo que as discordâncias foram resolvidas por um terceiro juiz independente.

A análise estatística inferencial foi realizada por meio dos softwares SPSS e Jamovi, através de testes não paramétricos, por se tratar da relação de variáveis nominais e ordinais em amostra não normal. Para avaliar se existiram diferenças de desempenho entre os grupos, foram empregados testes de comparação de média entre grupos e testes correlacionais não paramétricos. Os parâmetros de tamanho de efeito (ex: pequeno, professoral típico), foram baseados em Cohen (1998) e Hattie (2012; 2023).

4.2.4. Aspectos éticos

O projeto foi submetido e aprovado no comitê de ética do HU da UNIVASF, CAAE: 75259023.4.0000.0282. Para participar da pesquisa, o participante teve que assinar o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido, após leitura e esclarecimento sobre as garantias éticas que o

assegura. Além disso, o respondente esteve ciente dos riscos e benefícios decorrentes da sua participação na pesquisa.

5. RESULTADOS E DISCUSSÕES

5.1. RESULTADOS DO ESTUDO 1

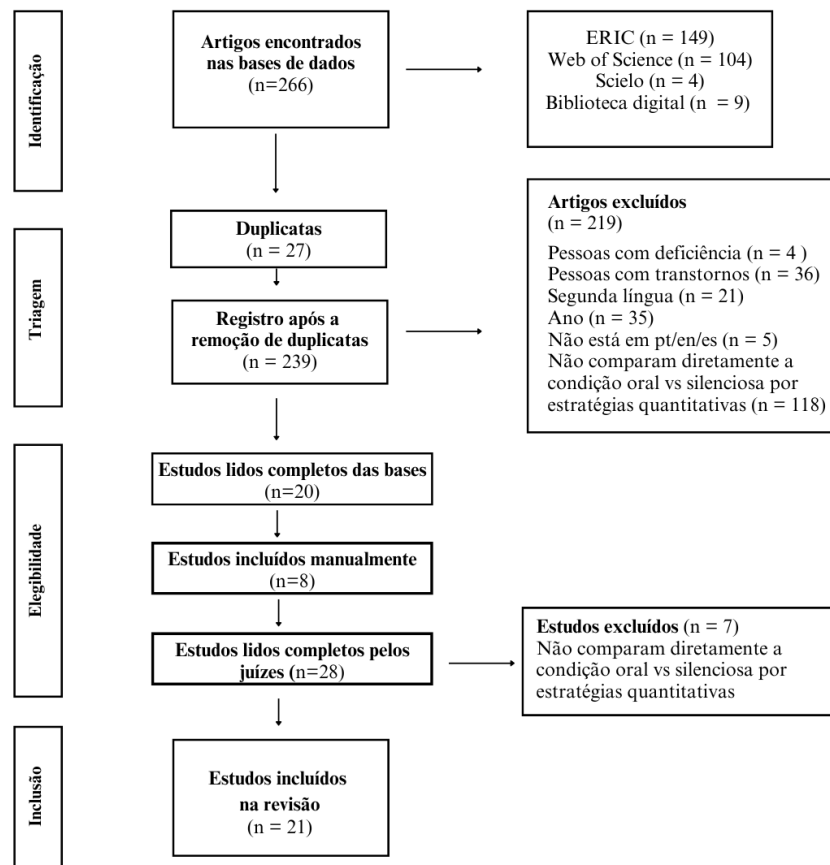
O número total de artigos identificados nas bases consultadas foi de 266: 149 no banco de dados da ERIC, 104 no da Web of Science, 9 na Biblioteca Digital Brasileira de Teses e 4 na SciELO. Após a remoção das duplicatas restaram 239 estudos, dos quais 219 foram excluídos por não se encaixarem nos critérios de inclusão. A seleção final contou 21 estudos, sendo 14 encontrados nas bases de dados e 8 incluídos manualmente pela revisão das referências. A Figura 1 apresenta um fluxograma detalhado das etapas de seleção seguidas na presente revisão.

As pesquisas incluídos na análise foram realizados em países diversos, como: Brasil, Itália, EUA, Taiwan, Japão, Quênia, Canadá e Turquia. O nível de escolaridade da amostra entre os estudos variou, com a maioria dos estudos sendo com crianças no ensino fundamental (18), três com adultos (do qual um tem na amostra crianças também) e uma pesquisa com adolescentes.

5.1.1. Instrumentos e procedimentos empregados para mensurar a compreensão leitora

Os instrumentos de compreensão variaram entre os 21 estudos. Os estudos brasileiros, por exemplo, utilizaram o PROCOMLE (Protocolo de Avaliação da Compreensão de Leitura, Cunha & Capellini, 2014), medidas de reprodução e perguntas inferenciais com avaliação de juízes independentes, via o crivo de correção de Brandão e Spinillo (1998; 2001), Spinillo e Hodges (2012), Spinillo e Almeida (2014). Questões criadas e corrigidas pelos próprios pesquisadores também foram utilizadas (Holmes, 1985; Holmes & Alisson, 1986; O'Brien et al., 2014; Huang & Liang, 2015; García-Rodicio et al. 2018). Instrumentos padronizados validados na língua inglesa para medir compreensão em crianças foram empregados em países da língua anglófona, como as duas versões do Ekwall/Shanker Reading Inventory (ESRI; Ekwall & Shanker, 1993;

Figura 1. Fluxograma ilustrando as etapas de seleção e inclusão dos trabalhos na revisão.



Fonte: o autor.

Shanker, 2000) utilizado em Prior & Welling (2001) e Prior et al. (2011), respectivamente, e, mais recentemente, o Qualitative Reading Inventory 5 (QRI-5; Leslie & Caldwell, 2011), utilizado em duas pesquisas (Shimmel & Ness, 2017 e Dickens & Meisinger, 2015). Houve também instrumentos mais antigos, como o The Analytical Reading Inventory (Woods & Moe, 1977), utilizado em dois estudos (Miller & Smith, 1985; 1989).

Nota-se a ausência de estudos de compreensão leitora nas condições silenciosa e oral na população adolescente e adulta no contexto brasileiro, além da ausência de instrumentos de

compreensão padronizados validados, para diferentes populações (com algumas exceções, como Soares et al., 2010).

Em se tratando da habilidade de leitura, vários métodos também foram utilizados. Miller e Smith (1985; 1989), por exemplo, utilizaram percentis da amostra do próprio instrumento de compreensão da pesquisa, sem empregar outro instrumento para medir a habilidade. Holmes & Alisson (1986) e Carretti et al. (2012), do mesmo jeito, utilizou os percentis do próprio teste de compreensão. Já Dickens & Meisinger (2015), mediram a proficiência e empregaram o percentil de um teste de fluência como indicativo de habilidade de leitura, o The Test of Word Reading Efficiency, Second Edition - TOWRE-2 (Torgesen et al., 2012), focado na precisão e automatismo.

Apenas um estudo averiguou a relação da prosódia com a compreensão, considerando as condições oral e silenciosa (Barros, 2017), e, para isso, utilizou a Escala multidimensional de fluência para medir a prosódia (Paige et al., 2012). Mais detalhes sobre os instrumentos empregados em cada estudo são apresentados na Tabela 1.

5.1.2. Relação entre compreensão e condições de leitura (oral e silenciosa), em função da faixa etária dos participantes

5.1.2.1. Adultos

Houve quatro estudos com adultos. Um identificou vantagem entre as condições de leitura em função do modo como a frase é apresentada, no japonês, tanto na leitura oral (apresentação da frase em fluxo), quanto na silenciosa (apresentação de frase simultânea) (Muto, 2015). Nesse estudo, a condição de leitura explicou 18,5% da variância de compreensão. Mas sem considerar o modo como a frase é apresentada, não se observou diferenças estatisticamente significativas entre condição oral e silenciosa.

Nos outros três estudos não se observaram diferenças na compreensão em função da condição de leitura (Holmes, 1985; Salasoo, 1986, O' Brien et al., 2015). Uma exceção é Holmes (1985) que observou que em questões inferenciais a condição oral leva vantagem. Todos esses estudos contam com a possível limitação de não controlar habilidade de leitura.

Se por um lado uma parte dos estudos da literatura controla a habilidade de leitura (Miller & Smith, 1985; Holmes & Alisson, 1986; Miller & Smith; Mullikin et al., 1992; Carretti et. al, 2012; Dickens & Meisinger, 2015), por outro, todos eles são com crianças. Isso teoricamente faz sentido, porque, com crianças que acertam mais, ou são mais fluentes, surgem padrões de resultados novos entre as condições. Mas talvez isso não se aplique com adultos.

Salasoo (1986), adicionalmente, conta com a limitação de ter uma amostra relativamente pequena (N = 16). O'Brien et al. (2015), por sua vez, testa uma nova medida de fluência, e compara a compreensão oral em adultos apenas como parâmetro para validar essa medida e nesse estudo ele compara a compreensão em adultos com um instrumento utilizado em crianças, sugerindo uma limitação significativa.

5.1.2.2. Adolescentes

Houve um estudo com adolescentes (Mullikin, 1992), no qual os resultados variam conforme a habilidade de leitura da amostra e o tipo de texto. Não se observaram diferenças na compreensão em função da condição de leitura para leitores com habilidades altas de compreensão nem em texto narrativo, nem em peça.

Para participantes com habilidade de leitura média, não se observaram diferenças de compreensão em função da condição de leitura no texto narrativo, mas sim, na peça. Leitores com baixas habilidades de compreensão tiveram vantagem na condição oral, tanto no texto narrativo quanto na peça.

Os participantes com baixa de habilidades de leitura tiveram desempenho equivalente a leitores com altas habilidades na condição em voz alta no tipo de texto peça. Os autores sugerem que os resultados podem ter acontecido porque esses participantes pareciam mais engajados e a leitura oral da peça os fazia mais expressivos e animados para assumir o papel (Mullikin, 1992).

Isso pode sugerir que fatores como motivação, reforço social e a própria leitura prosódica podem estar relacionados com a compreensão (Bastos, 2022).

5.1.2.3. Crianças

Naqueles que consideraram os níveis de habilidade de leitura na amostra, chegou-se a resultados diferentes entre si, que vão desde apontar uma diferença inexistente da compreensão em relação à condição da leitura, apontar uma vantagem para a leitura oral, ou apontar vantagem para a leitura silenciosa.

Enquanto alguns estudos sugerem que em leitores mais habilidosos não há diferença de compreensão em função da condição de leitura (Miller & Smith, 1985, 1989; Holmes & Alisson, 1986), outros, mostram maior compreensão na condição oral (Carretti et al., 2012; Dickens & Meisinger, 2015). Mas, por exemplo, Miller e Smith (1985) mostraram que leitores com habilidade mais alta tenderam a acertar mais questões inferenciais na condição silenciosa.

Alguns estudos não consideram o nível de compreensão médio em crianças (Carretti et al., 2012; Dickens & Meisinger, 2015), mas naqueles que consideraram, houve variações entre não se observar diferença de compreensão em função das condições de leitura (Holmes & Alisson, 1986) e vantagem de compreensão na condição silenciosa (Miller & Smith, 1985, 1989).

Em relação à habilidade baixa de leitura, os resultados variam entre vantagem na condição oral (Miller & Smith, 1985, 1989; Carretti et al., 2012 [no estudo 1]; Dickens & Meisinger, 2015) e ausência de vantagem entre as condições (Holmes & Alisson 1986; Carretti et al., 2012 [no estudo 2]).

Em se tratando dos estudos que não consideram os níveis de habilidade de leitura, existem três tipos de resultados: 1) Aqueles que a condição oral tem vantagem na compreensão (Fletcher & Pumfrey, 1988; Prior & Welling, 2001, com participantes da 3ª e 4ª série; Prior et al., 2011, com participantes de 1ª a 5ª série; Nascimento, 2015; Barros, 2017); 2) Aqueles em que não se observam diferenças de compreensão entre as condições (Holmes, 1985; Prior & Welling, 2001, com participantes da 2ª série; McCallum et al., 2004; Hale, 2011; Prior et al., 2011, com participantes da 6ª série; O' Brian, 2014; Huang & Liang, 2015; García-Rodicio et al., 2017;

Schimmel & Ness, 2017; Almeida, 2020); e 3) Aqueles em que a condição silenciosa tem vantagem (Prior et al., 2011, com participantes da 7ª série)].

5.1.2.4 Aqueles que consideraram a prosódia

Por fim, um único estudo se tratou da prosódia (Barros, 2017), e ele aponta uma correlação estatisticamente significativa e tamanhos de efeito moderados entre todos os aspectos da prosódia e da compreensão. Os estudantes com boa prosódia tenderam a acertar mais tanto na condição oral, quanto na silenciosa. E houve vantagem na condição oral tanto em função da prosódia adequada, quanto da prosódia limitada para estudantes do 3º e 5º ano.

5.1.3. Discussão do estudo 1

Apesar de resultados variados, algumas tendências parecem surgir e serão discutidas a seguir, a saber: leitores menos habilidosos não tendem a ter vantagem de compreensão na condição silenciosa, podendo ser preferível a leitura oral; leitores com habilidades de leitura alta e média não tendem ter vantagem de compreensão na condição oral, assim pode ser preferível ler de maneira silenciosa, por ser mais rápido que a leitura oral.

Os resultados da compreensão em relação à condição de leitura parecem ser contraditórios entre si, variando entre todos os resultados possíveis: ausência de vantagem entre as condições oral e silenciosa, melhor compreensão para a condição oral e vantagem para a condição silenciosa. Além disso, os resultados variaram em função da habilidade de leitura da amostra, da proficiência, da prosódia, da idade e da língua, com diversos tamanhos de efeitos, quando relatados.

Essa disparidade de resultados, muito provavelmente, se dá por conta da diversidade de estratégias metodológicas empregadas nos trabalhos analisados (Brandão & Spinillo, 1998; Spinillo et al., 2021, Bastos 2022). Fora o fato de tratar-se de um objeto de pesquisa multivariado e complexo, e que os estudos que comparam a compreensão em função da condição de leitura não conseguem abarcar todas as variáveis que são relevantes para a compreensão ao mesmo tempo. Achados recentes sugerem que os tipos de medidas dos testes influencia a compreensão

leitora; por exemplo, métodos que mensuram eficiência de leitura (em vez de acurácia e taxa) e métodos de labirinto (aquele que se exclui uma palavra de uma frase e o participante precisa preencher a lacuna) parecem estar mais relacionados com compreensão (Leachman et al., 2025).

Por exemplo, questões relacionadas a habilidades de decodificação (Castles et al., 2018), estratégias de leitura (Sun et al., 2017) a própria prosódia (Yildiz & Çetinkaya, 2017; Wolters et al., 2022), estilo de discurso do texto (Barros, 2017; Almeida, 2020), metacognição (Bastos et al., 2025), densidade ortográfica (Leachman et al., 2025) que varia entre línguas (Seymour et al., 2003), estão relacionadas à compreensão e pode ser alguma dessas variáveis em potencial que explique as diferenças de resultados. A própria idade da amostra nos estudos são bem variadas, tanto em função de fase do desenvolvimento, quanto de língua, o que afeta a compreensão (Leachman et al., 2025).

No campo do aprendizado, área mais abrangente, através do estudo de metanálises, Hattie (2015; 2023), sugere que alguns fatores influenciam mais quantitativamente o desempenho do estudante do que outros. Autoquestionamento, por exemplo, parece estar mais relacionado ao desempenho dos estudantes ($d = .64$) do que estratégias metacognitivas ($d = .53$), as quais, por sua vez, parecem estar mais relacionadas ao desempenho que motivação ($d = .44$). Na área da compreensão em específico, Wolters et al., (2022), por exemplo, estimam que a prosódia está relacionada com a compreensão ($r = .51$), e que essa relação parece não variar em função de densidade ortográfica ou série.

Castles et al. (2018) fazem uma síntese qualitativa abrangente de todos os elementos que parecem estar relacionados com compreensão leitora (que vão de conhecimento prévio, até processamento linguístico e recursos cognitivos num geral). Então, assim como ocorre na área do aprendizado, parece haver variáveis mais relacionadas quantitativamente com o desempenho dos estudantes que outras. Por isso, pode ser verossímil supor que algumas variáveis estejam mais relacionadas quantitativamente com a compreensão que outras, e, especialmente, com a compreensão em função da condição de leitura. No presente estudo, embora tamanhos de efeitos sejam relatados, não houve síntese quantitativa de resultados, e existiu um foco em somente duas variáveis que a própria literatura considera pertinentes, e que provavelmente são contextualmente

relevantes para os resultados de compreensão nas condições oral e silenciosa: a prosódia e o nível de habilidade de leitura.

Em adultos, apenas o estudo de Muto (2015) encontrou diferenças na compreensão em adultos em função da condição de leitura, mas também da apresentação da frase, com tamanho de efeito parcial alto. No Japonês, a particularidade da língua, sua linearidade, parece influenciar a compreensão, uma vez que a frase pode ser apresentada de modo que supostamente, influencia a compreensão. O kanji e kana japoneses tem alta densidade ortográfica (Ijuin & Wydell, 2011), e densidade ortográfica está correlacionada com compreensão (Leachman et al., 2025) de modo que essa pode ser uma das possíveis explicações para essa diferença.

Em se tratando da prosódia, apesar de estar relacionada com uma parte relevante da compreensão (Wolters et al., 2022 estimam $r = .51$), só 1 dos 21 estudos incluídos, que comparam as condições de leitura oral e silenciosa, mediu a prosódia (Barros, 2017). Tendo identificado correlações de moderadas a altas entre compreensão e aspectos da prosódia em crianças da 3ª e 5ª série, tanto na condição oral, quanto na silenciosa, além de um percentual maior de acerto para estudantes com boa prosódia. Isso confirma um achado da literatura de que a prosódia influencia a compreensão medida tanto na leitura oral quanto de maneira silenciosa (Rasinski et al., 2009; Wolters et al., 2022).

O constructo da prosódia, em si, parece influenciar a compreensão, mesmo sem auxílio da leitura em voz alta. Isso pode corroborar com uma teoria sobre a prosódia, que argumenta que a boa prosódia não apenas facilita a compreensão num geral (como teorizado por Kuhn et al., 2010), como também pode ser um indicativo do resultado da compreensão (Schreiber, 1987; 1991 e Ravid & Mashraki, 2007). Mas, ainda não está claro como a prosódia está relacionada com diferentes tipos de medidas de compreensão (ex: múltipla-escolha, reconto, questões abertas) (Leachman et al., 2025), e com as condições oral e silenciosa, uma vez que boa parte dos estudos da literatura da prosódia não relatam a condição que a tarefa de compreensão foi feita, se em voz alta ou silenciosa (Wolters et al., 2022). Pode ser que a leitura das questões de compreensão tenha sido feita em voz alta e a partir daí se mediu a prosódia, ou que a prosódia tenha sido medida separadamente e as questões respondidas de maneira silenciosa. A ausência de estudos que

medem prosódia na condição oral e silenciosa, é, de certa forma, esperado, uma vez que a fluência é considerada de maneira mais frequente somente recentemente na literatura (Kuhn, et al., 2010).

5.1.3.1. Relação entre método e resultado

Quando se trata dos métodos dos estudos, alguns utilizam o mesmo instrumento e têm resultados parecidos. Como é o caso de Prior e Welling (2001) e Prior e Colaboradores (2011), que utilizaram versões diferentes de um mesmo instrumento padronizado, o Ekwall/Shanker Reading Inventory (ESRI) (1993, 2000), procedimento e amostra semelhante, e obtiveram resultados semelhantes. No estudo de 2001, porém, não houve diferença de compreensão entre as condições nos estudantes da 2ª série, resultado este não replicado pelo estudo de 2011. No estudo mais recente, o modelo mostrou que a série explicou 31,3% da diferença na compreensão, enquanto a condição de leitura explicou 24% da diferença de compreensão entre as séries.

Outros dois estudos utilizaram instrumentos iguais (Dickens & Meisinger, 2015 e Schimmel & Ness, 2017), o Qualitative Reading Inventory 5 (QRI-5; Leslie & Caldwell, 2011), em amostras díspares, uma do contexto rural e outra do urbano, e mostram resultados diferentes. Enquanto um, não observa vantagem na compreensão em função da condição de leitura (Schimmel & Ness, 2017), outro apontou vantagem para a condição oral (Dickens & Meisinger, 2015).

Mas, apesar de ter se utilizado o mesmo instrumento, e ter se chegado a resultados díspares, há diferenças metodológicas que talvez expliquem esses resultados conflitantes, tais como o fato de um dos estudos ter considerado a proficiência da amostra por uma medida de fluência e outro não. Outra possível explicação talvez se dê por se tratar de amostras diferentes, justamente porque um estudo investigou alunos da 6ª série do contexto rural, e outro, alunos da 4ª série do contexto urbano, tendo talvez as variáveis contextuais das crianças influenciado o resultado. De fato, existe evidência apontando que existe uma diferença na compreensão e desempenho escolar no contexto rural e urbano, com uma desvantagem para o contexto rural em países diferentes como Canadá (Cartwright & Allen, 2002) e Brasil (Pereira & Castro; 2021;

Cruz, 2022).

Além disso, Conradi et al. (2016), por exemplo, mostram que estudantes de escolas de bairros urbanos pobres dos EUA tendem a ter mais dificuldade na decodificação na condição silenciosa do que na oral. Isso talvez também se aplique nos resultados de Dickens & Meisinger (2015), explicando porque a leitura oral, nesse caso, apesar da proficiência da amostra ter sido controlada, foi superior, uma vez que uma parte da amostra está em contexto de pobreza (evidenciada pelo fato de os participantes, por exemplo, irem para a escola por conta do almoço gratuito ou com desconto).

Outra semelhança que surgiu entre método e resultado ocorreu nos estudos de Miller e Smith (1985; 1989): leitores com habilidades baixas de compreensão tendem a entender mais na condição oral, enquanto que para leitores com habilidades altas de compreensão, não há vantagem nem para condição oral e nem para silenciosa.

5.1.3.2. Padrões de resultados e exceções

Se considerarmos que a leitura oral tem vantagem até a 5ª série, ponto de corte que Prior et al. (2011) conclui em estudo longitudinal, e que crianças até a 5ª série tem uma menor habilidade leitora por estarem ainda consolidando sua fluência (Castles et al., 2017), temos um padrão que 8 de 11 estudos evidenciam que a leitura oral favorece a compreensão em crianças com baixa habilidade de leitura (Miller & Smith, 1985, 1989; Mullikin, 1992; Prior & Welling, 2001; Prior et al, 2011; Dickens & Meisinger, 2015; Nascimento, 2015; Barros, 2017). No entanto, existem também 3 estudos que mostram que não houve diferença de compreensão entre condições para leitores pouco habilidosos (Holmes & Alisson, 1986; Hale et al., 2011 O'Brien, 2014).

Se considerarmos apenas os estudos que de fato controlam a habilidade de leitura, a tendência que surge é que para participantes com baixa habilidade de leitura, nenhum estudo evidencia vantagem de compreensão para a condição silenciosa (Miller & Smith, 1985; Holmes & Alisson, 1986; Miller & Smith, 1989; Mullikin et al., 1992; Carretti et al., 2012; Dickens & Messenger, 2015).

Desses estudos, apenas um mensurou a prosódia (Barros, 2017). Nele, alunos da 3ª série, que compreendem menos por conta da fase do desenvolvimento (Castles et al., 2018; Leachman et al., 2025), compreenderam mais na condição oral do que na silenciosa, o que corrobora essa hipótese que leitores menos habilidosos tendem a entender mais na condição oral, ainda mais com uma prosódia adequada (Spinillo et al., 2021; Wolters et al., 2022).

O resultado em função da prosódia se deu, possivelmente, porque a prosódia ajuda na compreensão e atenção (Yildiz & Çetinkaya, 2017), uma vez que quem tem a prosódia mais adequada tem padrões de movimentos de olhos mais sistemáticos entre as palavras, tanto em leitores típicos (Valle et al., 2013), quanto aqueles com dificuldade de leitura (Karageorgos et al., 2023).

Outros pontos corroboram essa tendência: (1) contar histórias com desempenho (storytelling) também aumenta a compreensão de estudantes da 7ª série (Wightman & Roney, 2013), o que sugere a importância da prosódia, uma vez que uma parte relevante do desempenho pode ser justamente a prosódia; (2) textos em formato de peça, que tendem a ser mais performáticos, e exigir mais prosódia, lidos na condição oral em leitores poucos habilidosos fez esses leitores menos habilidosos compreenderem o mesmo que leitores mais habilidosos (Mullikin, 1992); (3) e, evidências recentes mostram que leitores com distúrbios de leitura (logo, menos habilidosos) tendem a compreender mais na condição oral que na silenciosa (Robinson et al., 2019), não corroborando necessariamente com a questão da prosódia, mas com a tendência inicial que leitores menos habilidosos tendem a entender mais na condição oral.

Em se tratando especificamente da habilidade de leitura da amostra e a proficiência de leitura, apenas um estudo (Dickens, 2015) mediu a proficiência propriamente dita, através de uma escala de fluência e identificou que tanto a proficiência de leitura, quanto a condição de leitura, explicaram 8% da diferença de compreensão. Neste trabalho, leitores menos proficientes compreenderam mais na condição oral, leitores mais proficientes, também, e independentemente da proficiência da amostra, a condição oral teve leve vantagem na compreensão. Coincidentemente, é o único estudo com a amostra no contexto rural, o que talvez tenha influenciado o resultado, como supramencionado.

Holmes e Alisson (1986) mediram a habilidade de leitura da amostra, e encontraram um tamanho de efeito alto em função da compreensão ($R^2 = .54$), sendo que a única diferença estatisticamente significativa entre as habilidades de leitura da amostra alta, média e baixa, foi que, leitores com habilidades altas tendem a entender mais na condição oral e silenciosa (que não mostram diferenças estatisticamente significativas entre si), do que ouvindo o texto. Esse resultado faz sentido, uma vez que a habilidade de leitura é a própria estratificação da taxa de compreensão total, quanto mais alta a habilidade, mais alta é a compreensão, mas ela varia entre condição.

O resultado do estudo de Holmes e Alisson (1986) vai na direção daqueles observados por Miller e Smith (1985) e por Mullikin (1992), indicando ausência de diferença estatisticamente significativa entre as condições oral e silenciosa para leitores habilidosos. Esse resultado também corrobora com Miller & Smith (1989), que observaram que leitores com habilidades de compreensão alta, tem praticamente o mesmo desempenho nas condições oral e silenciosa (88,7% e 89,1% de questões respondidas corretamente, respectivamente, $p = .01$) e um desempenho bastante inferior quando comparado com a condição ouvinte (19,3% das questões respondidas corretamente, $p = .01$). Isso talvez aponte para outra tendência: se por um lado, leitores pouco habilidosos tendem a compreender mais na condição oral (ou não tem vantagem na condição silenciosa), para leitores mais habilidosos e de habilidade média, não faz diferença. Sendo assim, como a leitura silenciosa tende a ser mais rápida (McCallum et al, 2004; Castles et al., 2017), no inglês, cerca de 238 palavras por minuto de maneira silenciosa, e 183 oralmente (Brysbaert, 2019), talvez seja preferível ler de maneira silenciosa do que de maneira oral.

Entretanto, um resultado vai de encontro a essa tendência, mostrando que leitores mais proficientes tendem a compreender mais na condição oral (Carretti et al., 2012). Porém, na pesquisa a leitura ocorreu em uma situação controlada por software de computador, o que pode ser uma limitação, considerando que no contexto de leitura real, um software não controlará qual palavra você lê ou não, dificultando a generalização do resultado.

De forma geral, e como esperado, os dados parecem indicar um efeito significativo para o grau de escolaridade sobre a compreensão, com os estudos identificando tamanhos de efeito

moderados. De fato, Prior e colaboradores (2011), demonstraram que da 1ª a 5ª, há vantagem na condição oral; a partir da 6ª série, porém, desaparece a vantagem para a condição de leitura oral, e na 7ª série, a condição silenciosa tem vantagem.

5.1.4. Considerações do estudo 1

O presente estudo teve limitações, tais como não utilizar algumas partes do protocolo PRISMA, mais especificamente: não avaliar o risco de viés, o que pode diminuir a qualidade dos estudos incluídos. Por exemplo, em alguns estudos não fica claro se foram excluídos participantes com dificuldade de desenvolvimento (Dickens & Messenger, 2015; Almeida, 2020), e por isso esses resultados devem ser interpretados com cautela. Por se tratar de uma revisão sistemática sem metanálise, não é possível apresentar uma síntese quantitativa do resultado com precisão, e a própria natureza da análise por juízes, embora tenha apresentado concordância adequada, pode ter sofrido algum tipo de viés. Também não é possível estimar a direção da causalidade, que é mais adequada de ser medida em estudos longitudinais e experimentais.

Considerou-se o ano de corte para a revisão adequado, pois existiam duas revisões que abordaram o tema no mesmo ano, (Taylor & Connor, 1982; Leu, 1982), embora não de maneira tão sistemática e direta como revisões mais recentes. Estudos anteriores à 1982 tendem: a não comparar a leitura oral com a silenciosa, como o estudo clássico de Kintsch & Kozminsky (1977), que compara ouvir um texto com ler silenciosamente; ou, tem limitações marcantes ao considerar a literatura recente, como o caso de Juel e Holmes (1981). Nele, a tarefa de compreensão é feita via cartões com desenhos, os quais os participantes tinham que relacionar as imagens com as sentenças, o que talvez não tenha mediado adequadamente a decodificação e a compreensão dos textos (Bastos, 2022), além de ser incomum na área de compreensão leitora. O próprio estudo de Kintsch & Kozminsky (1977), tem a limitação de medir compreensão via resumos, método menos comum na literatura recente.

Os estudos futuros poderão averiguar a relação da compreensão em função de outras variáveis, considerando a condição de leitura, mas também variáveis como estratégias de leitura

(Sun et al., 2017), metacognição (Dori et al., 2018; Bastos et al., 2025), variáveis socioeconômicas (Conradi et al., 2016), tempo de leitura semanal (Bavishi et al., 2016), densidade ortográfica (Florit & Cain, 2011) e dificuldade do texto, gênero e tipo de texto e estilo de discurso (Spinillo & Almeida, 2014; Barros 2017; Almeida et al., 2019; Almeida, 2020; Queiroz et al., 2021), e com o próprio letramento (Almeida & Barros, 2013; Castles et al., 2018). Talvez em textos marcadamente complexos, a leitura oral e prosódica tenha vantagem sobre a silenciosa, por exemplo. Estudos futuros podem averiguar e revisar sistematicamente também, como a compreensão varia entre as condições oral e silenciosa em amostra com dificuldades de leitura (Robinson et al., 2018) e transtornos ou déficits de aprendizagem (Hale et al., 2004).

O presente estudo pôde organizar e avaliar os resultados da literatura de compreensão leitora nas condições oral e silenciosa, preenchendo uma lacuna na área e provendo literatura científica para profissionais da educação e da saúde. Além disso, sistematiza dados que podem contribuir com a elaboração de material e estratégias para construção de guias para o setor público e privado, subsidiando a elaboração de políticas públicas sobre o tema. Os resultados desses trabalhos não são consensuais em relação às possíveis associações entre compreensão e condição de leitura. Porém, observa-se que, dentre as pesquisas com melhor controle metodológico, há uma tendência de que participantes com habilidade alta e média compreendem mais de maneira silenciosa, enquanto os participantes com habilidade baixa de leitura compreendem mais de maneira oral.

Tabela 1. Principais informações extraídas dos estudos incluídos na revisão.

Autores	Objetivo	Instrumentos e procedimentos	Participantes	Principais resultados
1. Almeida (2020).	Averiguar a compreensão leitora de crianças nas condições oral e silenciosa, em diferentes estilos de textos (narrativo, argumentativo e expositivo) e com diferentes tipos de perguntas (de estado e causal).	Perguntas inferenciais baseadas no sistema de correção de Spinillo e Almeida (2014) e um protocolo de reprodução do texto para averiguar a compreensão com base na classificação proposta por Brandão e Spinillo (1998; 2001). Correção por juízes. Não controla a habilidade de leitura da amostra nem a prosódia. Uma parte das crianças na condição silenciosa, outra parte na condição oral.	48 crianças brasileiras do 5º ano do ensino fundamental	Não houve diferença estatisticamente significativa entre a condição oral e silenciosa, nem entre estilo de texto, nem em tipo de perguntas.
2. Barros (2017).	Averiguar a relação entre prosódia e compreensão em diferentes tipos de discurso (direto e indireto), e nas condições oral e silenciosa.	Perguntas inferenciais. Correção por juízes a partir do sistema de análise de Spinillo e Hodges (2012). Não controla a habilidade de leitura da amostra. Escala Multidimensional de Fluência (Paige et al., 2012) para medir a prosódia. Todas as crianças participaram da leitura oral e silenciosa.	124 crianças do ensino fundamental do Brasil. Estudantes do 3º e do 5º ano.	Correlação positiva ($p < .01$) entre todos os aspectos da prosódia com compreensão, mas com resultados específicos para cada série: 3º ano Expressão e volume ($r = .260$); Fraseado ($r = .382$); Suavidade ($r = .264$); Ritmo ($r = .296$). 5º ano: Expressão e volume ($r = .639$); Fraseado ($r = .586$); Suavidade ($r = .643$); Ritmo ($r = .609$). A condição oral gerou mais compreensão tanto com a prosódia limitada quanto com a boa prosódia. Prosódia limitada:

				Oral = 60,3% de respostas corretas ($p = 0,01$); Silencioso: 56,3% de respostas corretas ($p = 0,01$). Boa prosódia: Oral = 84,1% de respostas corretas ($p = 0,01$); Silencioso: 72,4% de respostas corretas ($p = 0,01$).
3. Carretti et al. (2012).	Averiguar os efeitos da situação de leitura (oral ou silenciosa) na compreensão leitora em função da habilidade de leitura.	Prueba de Lectura MT (Cornoldi & Colpo, 2011). Perguntas de múltipla escolha, mas sem especificação sobre os tipos de perguntas (inferenciais, causa, estado, literais, etc.). Habilidade de leitura foi controlada a partir dos parâmetros de Cornoldi et al. (1996), que consiste em acertar pelo menos 40% das questões do teste de compreensão. Divide a habilidade de leitura em bons leitores e maus leitores. Todas as crianças participaram da leitura oral e silenciosa. Estudo 1 não controla a leitura silenciosa. Estudo 2 controla a leitura silenciosa através de software.	Estudo 1: 145 crianças do 5º ano do ensino fundamental da Itália. Estudo 2: 114 crianças do 5º ano do ensino fundamental da Itália.	Estudo 1 identificou vantagem da condição de leitura oral em testes-t, com leitores mais habilidosos tendendo a entender mais em voz alta que de maneira silenciosa $t(24) = 13.64$ $p < .001$ Estudo 2 não observou diferença entre condição em voz alta e silenciosa. Estudo 2 não observou diferença entre condição em voz alta e silenciosa em geral. Mas ao considerar a habilidade de leitura da amostra: Leitores mais habilidosos tendem a entender mais em voz alta que de maneira silenciosa [$t(18) = 3.17$ $p < .01$]. Não houve diferença estatisticamente significativa entre os leitores menos habilidosos e mais habilidosos nas condições oral e silenciosa.

4. Dickens & Meisinger (2015).	Examinar os efeitos da habilidade da leitura e da condição da leitura na compreensão.	QRI-5 (Leslie & Caldwell, 2011). Oito questões abertas, sendo quatro explícitas e quatro implícitas (inferenciais). Quatro textos narrativos e quatro expositivos. Mede proficiência da amostra a partir do The Test of Word Reading Efficiency, Second Edition (TOWRE-2; Torgesen et al., 2012). Divide a proficiência de leitura em leitores em risco e leitores normais. Não mede prosódia. Todas as crianças participaram da leitura oral e silenciosa.	74 Crianças da 6ª série do ensino fundamental dos EUA, em um contexto rural.	A modalidade de leitura (oral ou silenciosa) explicou 8% da diferença da compreensão. $F(1, 52) = 4.51, p = .04, \eta^2 = .08$. A proficiência de leitura explicou 8% da diferença de compreensão. $F(1, 52) = 4.31, p = .04, \eta^2 = .08$. Os textos narrativos foram mais entendidos do que os expositivos em ambas as condições: Condição oral: $F(1, 72) = 9.13, p = .004, \eta^2 = .12$; Condição silenciosa: $F(1, 72) = 8.79, p = .004, \eta^2 = .11$. Leitores normais (mais proficientes), entenderam mais na condição oral: $F(1, 52) = 4.31, p = .04, \eta^2 = .08$. Leitores em risco (menos proficientes) entenderam mais na condição oral: $F(1, 52) = 4.31, p = .04, \eta^2 = .08$. Considerando a amostra de forma geral, independentemente da proficiência, observou-se maior taxa de acertos na condição oral: $F(1, 52) = 4.51, p = .04, \eta^2 = .08$.
5. Fletcher & Pumfrey (1988).	Comparar a efetividade das condições de leitura oral, silenciosa e ouvinte na compreensão.	Neale Analysis of Reading Ability (Neale et al., 1986). Não controla a habilidade de leitura da amostra nem mede prosódia. Todas as crianças participam de todas as condições de leitura.	36 crianças do ensino fundamental da Inglaterra, com idades entre 7 e 8 anos.	Tanto ouvir quanto ler em voz alta gerou mais compreensão que ler silenciosamente: $F(6,01) = 8,22, p = .01$.
6. García-Rodicio et al. (2017).	Comparar a compreensão da leitura nas condições silenciosa, oral e acompanhada.	Questões abertas feitas para a pesquisa. Corrigida por juízes. Não controlou níveis de compreensão na amostra nem prosódia.	36 crianças da 5ª e 6ª séries do ensino fundamental na Espanha.	Não houve diferença estatisticamente significativa entre as condições de leitura.

7. Hale et al. (2011).	Examinar a relação entre compreensão leitora entre as condições de leitura oral e silenciosa com a metodologia maze.	Método de labirinto (algumas palavras do texto são apagadas e o leitor tem que escolher, dentre três, qual se encaixa mais). Correção por juízes. Não controla a habilidade de leitura da amostra nem mede prosódia.	89 crianças do 1º e 2º anos do ensino fundamental nos EUA.	Não houve diferença estatisticamente significativa na compreensão, em função do modo de leitura.
8. Holmes (1985).	Avaliar o efeito de quatro modos de leitura na compreensão (ler oralmente para outras pessoas, ler oralmente para si próprio, ler silenciosamente enquanto ouve e ler silenciosamente) de adultos, considerando o tipo de questão.	Questões abertas de: substância (a essência do texto), literais, inferenciais e comparativas. Correção por juízes. Não controla a habilidade de leitura da amostra nem mede prosódia. Todos os universitários participaram da leitura oral e silenciosa.	48 adultos do ensino superior dos EUA Estudantes universitários.	O modo de leitura explicou 5% das diferenças nos resultados: $F(3, 138) = 7.49, p < .01; R^2 = .05$. Não houve diferença estatisticamente significativa entre ler em voz oralmente para si mesmo do que ler silenciosamente. Estes dois modos foram superiores a ler para outras pessoas e a ler silenciosamente enquanto escuta. Em questões inferenciais, ler oralmente para si mesmo foi superior que ler de maneira silenciosa ($p < .05$).
9. Holmes & Alisson (1986).	Avaliar o efeito de quatro modos de leitura na compreensão (ler oralmente para outras pessoas, ler oralmente para si próprio, ler silenciosamente enquanto ouve e ler silenciosamente) de crianças, considerando gênero, tipo de questão e habilidade de leitura.	Questões abertas literais, inferenciais e de aplicação, corrigidas pelo professor, de acordo com o conteúdo do livro e classificadas como verdadeiro ou falso. Não mede prosódia. Controla a habilidade de leitura da amostra a partir do próprio teste de compreensão. Divide a habilidade dos leitores em baixa, média e alta. Todas as crianças participaram da leitura oral e silenciosa.	48 crianças da 5ª série do ensino fundamental nos EUA.	A habilidade de leitura explicou 54% da diferença na compreensão. $F(2, 43) = 198.33, p < .01, R^2 = .54$. A condição de leitura explicou 5% da compreensão: $F(3, 126) = 5.23, p < .01, R^2 = .05$. O tipo de questão explicou 17% da diferença na compreensão: $F(2, 84) = 34.78, p < .01, R^2 = .17$. Não houve diferença estatisticamente significativa entre ler oralmente para si mesmo do que ler silenciosamente. Esses dois modos foram superiores a ler para outras pessoas e ler silenciosamente enquanto escuta, para leitores com habilidade baixa. Não houve diferença estatisticamente significativa entre as condições e tipo de questões na habilidade média. Leitores com habilidade alta tenderam a ter desempenho maior quando leem silenciosamente ou em voz alta, do que quando ouvem enquanto leem ($p < .05$). Não existe diferença estatisticamente significativa entre a condição oral e silenciosa.

10. Huang & Liang (2015).	Identificar o comportamento de leitura e compreensão de um sistema de aprendizado interativo baseado em e-book (IELS).	Questões fechadas baseadas no IELS. Não controla a habilidade de leitura da amostra nem mede prosódia. Uma parte das crianças na condição silenciosa, outra parte na condição oral.	43 crianças da 5ª série do ensino fundamental na China.	Não houve diferença estatisticamente significativa na compreensão em função do modo de leitura.
11. McCallum et al. (2004).	Comparar a leitura silenciosa e oral em termo de compreensão e de tempo de leitura.	Um subteste de compreensão do teste de dislexia (TOD, McCallum & Bell, 2001) Questões fechadas, literais e inferenciais. Uma parte das crianças na condição silenciosa, outra parte na condição oral. Não controlou habilidade de leitura da amostra nem prosódia.	74 crianças da 6ª série do ensino fundamental nos EUA.	Não houve diferença estatisticamente significativa na compreensão, em função do modo de leitura. Porém, a leitura silenciosa foi considerada mais eficiente, pois foi 30% mais rápida que a oral [F(1,730 5 5.94,p < .02].
12. Miller & Smith (1985).	Averiguar se existem diferenças na compreensão leitora nas condições oral e silenciosa, considerando a habilidade dos leitores e perguntas literais e inferenciais.	The Analytical Reading Inventory (Woods & Moe, 1977). Questões fechadas, literais e inferenciais. Não mede prosódia. Controla a habilidade de leitura da amostra a partir do próprio teste de compreensão. Divide a habilidade dos leitores em baixa, média e alta. Todas as crianças participaram da leitura oral e silenciosa.	94 crianças da 2ª à 5ª série do ensino fundamental nos EUA.	Nas questões inferenciais, leitores com habilidade alta tenderam a compreender mais na condição silenciosa (p = .006). O desempenho dos leitores com baixa habilidade foi maior na leitura oral que na silenciosa (p < .05). Já entre os leitores com habilidade média, o desempenho foi melhor na leitura silenciosa (p < .01). Por fim, não houve diferença do desempenho dos leitores com habilidade alta entre a leitora oral e silenciosa.
13. Miller & Smith (1989).	Averiguar se existem diferenças na compreensão ouvindo o texto e nas condições de leitura oral e silenciosa, considerando habilidade de leitura da amostra.	The Analytical Reading Inventory (Woods & Moe, 1977). Questões fechadas, literais e inferenciais. Não mede prosódia. Controla a habilidade de leitura da amostra a	83 alunos da 3ª à 5ª série do ensino fundamental dos EUA.	O desempenho dos leitores com baixas habilidades de leitura foi maior na condição ouvinte e na leitura oral que na condição silenciosa (p = .007 e p = .0002, respectivamente). Não houve diferença estatisticamente significativa entre a condição ouvinte e oral. O desempenho dos leitores com habilidade média foi maior na condição ouvinte que na condição oral (p = .008). Não houve diferença estatisticamente significativa entre

		partir do próprio teste de compreensão. Divide a habilidade dos leitores em baixa, média e alta. Todas as crianças participaram da leitura oral e silenciosa.		a condição ouvinte e a leitura silenciosa (ou seja, ouvinte e silencioso são melhores que oral). O desempenho dos leitores com habilidade alta foi maior nas condições de leitura oral e silenciosa, em comparação com a condição ouvinte ($p = .01$). Não houve diferença estatisticamente significativa entre a condição de leitura oral e a leitura silenciosa.
14. Mullikin et. al. (1992).	Examinar o impacto de diferentes tipos de textos narrativos (histórias e peças) e da condição de leitura (silenciosa e oral para si e para o grupo) em diferentes níveis de compreensão da amostra	Textos narrativos originais e adaptados para o formato de peça. Dez questões abertas, divididas em explícitas e implícitas. Correção feita pelos próprios pesquisadores, em termos de verdadeiro ou falso. Os níveis de habilidade de leitura foram definidos através dos percentis de um teste de compreensão Comprehensive Test of Basic Skills (CTBS/McGraw Hill, 1976). Divide a habilidade dos leitores em baixa, média e alta. Todos os adolescentes participaram de todas as condições de leitura. Não mediu prosódia. Nesse estudo em específico, embora tenha existido controle experimental da condição de leitura, a leitura foi feita em um contexto mais naturalista, e não de “laboratório” como os demais.	138 adolescentes do ensino médio dos EUA, dos quais 75 foram selecionados de acordo com os níveis de compreensão.	Ler para si ou para o grupo não produziu efeito significativo na compreensão. Não houve diferença estatisticamente significativa na condição de leitura ou no tipo de texto entre participantes do grupo de alta compreensão. No grupo de média compreensão também não se identificou diferença estatisticamente significativa no tipo de texto “história” entre as condições de leitura. Porém, observou-se vantagem de compreensão na condição de leitura oral no tipo de texto peça [$F(2,72)=3.93$, $p < .024$]. Por fim, leitores com baixa compreensão tiveram um desempenho melhor na condição oral, se igualando com os leitores de alta compreensão no formato de peça [$F(2,72) = 3.93$, $p < .024$].

15. Muto (2015)	Examinar os efeitos do método de apresentação da frase (simultânea, frase ou fluxo) e da condição de leitura (oral e silenciosa) na compreensão de sentenças.	Julgamento de frases em uma tela. Reading Span Test (Morishita et al., 2007). Verdadeiro ou falso e escala de 3 pontos de confiança na resposta. Não controla a habilidade de leitura da amostra nem mede prosódia. Alguns estudantes participam da condição oral e outros da silenciosa.	54 adultos, estudantes de graduação e pós-graduação no Japão.	A leitura silenciosa apresentou vantagem sobre a leitura oral no modo de apresentação simultâneo da frase ($p = .012$). A leitura oral teve vantagem sobre a leitura silenciosa no modo de apresentação em fluxo da frase ($p = .012$). O modelo explicou 18,5% da variância entre condições de leitura [$F(2, 48) = 5.457, p = .007, \eta^2 = .185$]. Não houve efeitos significativos isolados da condição de leitura sobre a compreensão.
16. Nascimento (2015)	Verificar se existe diferença na compreensão textual nas condições oral e silenciosa, em função de questões de micro e macroestrutura, tanto inferenciais quanto literais.	Protocolo de Avaliação da Compreensão de Leitura (PROCOMLE), de Cunha e Capellini (2014). Todas as crianças participaram de todas as condições. Não controla a habilidade de leitura da amostra nem mede prosódia.	20 crianças do 3º e 4º anos do ensino fundamental no Brasil.	A leitura oral foi uma facilitadora da compreensão tanto no desempenho total do teste ($\chi^2 = 70,33; p = 0,01$), quanto nas questões inferenciais ($\chi^2 = 10,72; p = 0,03$).
17. O'Brien et al. (2014).	Comparar uma medida complexa de fluência com medidas tradicionais em função da compreensão, tanto em adultos quanto em crianças, nas condições oral e silenciosa.	Questões de múltipla escolha baseadas em textos previamente escolhidos para o público infantil. Não controla a habilidade de leitura da amostra nem mede prosódia. Uma parte da amostra participa da condição oral, outra da silenciosa.	54 estudantes da 2ª, 4ª e 6ª série do ensino fundamental nos EUA e 27 adultos ($M = 24,5$ anos), que funcionaram como grupo de comparação.	A série escolar explicou 39% da diferença na compreensão [$F(3, 66) = 14.24, p < .001, \eta^2 = .393$]. Não houve diferença estatisticamente significativa entre as condições oral e silenciosa.
18. Prior & Welling (2001).	Averiguar a compreensão da leitura nas condições silenciosa e oral em alunos da 2ª à 4ª série.	Ekwall/Shanker Reading Inventory (ESRI) (Ekwall & Shanker, 1992). Correção por juizes. Não controla a habilidade de leitura da amostra nem mede prosódia. Todas as crianças participaram de todas as	73 crianças da 2ª, 3ª e 4ª séries do ensino fundamental no Canadá.	Não houve diferença estatisticamente significativa entre as condições oral e silenciosa nos estudantes da 2ª série. Já estudantes da 3ª série compreenderam mais de maneira oral que de maneira silenciosa [$t(28) = 5.49; p < .001$]. Por fim, estudantes da 4ª série compreenderam mais de maneira oral que de maneira silenciosa [$t(19) = 4.50, p < .001$].

		condições.		
19. Prior et al. (2011).	Averiguar a compreensão da leitura nas condições silenciosa e oral em crianças.	Ekwall/Shanker Reading Inventory (ESRI; Shanker & Ekwall, 2000). Correção por juízes. Não mede prosódia. Não controla a habilidade de leitura da amostra nem mede prosódia. Todas as crianças participaram de todas as condições.	176 crianças da 1ª a 7ª séries do ensino fundamental no Canadá.	A série explicou 31,3% da diferença na compreensão [$F(6, 165) = 12.54$, $p < .001$, $\eta^2 = .313$], enquanto que a condição de leitura explicou 24% da diferença de compreensão entre as séries [$F(6, 165) = 8.705$, $p < .001$, $\eta^2 = .240$]. Em estudantes da 1ª a 5ª série a condição de leitura oral esteve relacionada a maior compreensão do que à condição silenciosa ($p < .05$). Na 6ª série não houve diferença estatisticamente significativa entre leitura oral e silenciosa. Na 7ª série a condição de leitura silenciosa esteve relacionada a maior compreensão do que à oral ($p < .05$).
20. Salasoo (1986).	Averiguar a relação da compreensão leitora nas condições oral e silenciosa, sob o viés da teoria do processamento da informação.	Pequenos textos utilizados em estudos prévios com questões inferenciais, léxicas, muito propositivas e pouco propositivas (Blank et al. 1981; Brunner & Pisoni, 1982). Respostas de verdadeiro ou falso. Não controla a habilidade de leitura da amostra nem mede prosódia. Todos os adultos participaram de todas as condições de leitura.	16 Estudantes de graduação nos EUA.	Não houve diferença estatisticamente significativa na compreensão entre as condições oral e silenciosa.
21. Schimmel & Ness (2017).	Examinar o efeito da condição de leitura (oral ou silenciosa) e do gênero textual (expositivo ou narrativo) na compreensão.	Qualitative Reading Inventory 5 (QRI-5; Leslie & Caldwell, 2011). Questões de múltipla-escolha (QRI-5) e reprodução. Não controla a habilidade de leitura da amostra nem mede prosódia. Todas as crianças participaram de todas as condições de leitura.	48 estudantes da 4ª série do ensino fundamental nos EUA.	Correlação estatisticamente significativa e de tamanho de efeito alto entre medida de reprodução e QRI-5 $r = .487$; $p = .01$. A compreensão foi maior na leitura silenciosa em medidas de reprodução nos textos narrativos [$t(47) = -4.29$, $p = .001$]. Não houve diferença estatisticamente nas medidas de múltipla-escolha nos textos narrativos e nem nas questões expositivas. De modo geral, textos narrativos produziram mais compreensão que textos expositivos, nas duas condições de leitura [$t(47) = 6,53$, $p = .001$].

5.2 RESULTADOS DO ESTUDO 2

Um teste de Kolmogorov-Smirnov indicou que os dados referentes às questões de compreensão não seguiram uma distribuição normal (todos os $p_s \leq .01$), o que motivou a escolha de testes inferenciais não-paramétricos para análise dos dados.

Para avaliar se ter feito ou não o ENEM nos último três anos gerou algum viés de familiaridade, primeiramente, se analisou as médias de compreensão entre aqueles que fizeram e aqueles que não fizeram essas edições, e a diferença não foi significativa ($U = 1110$, $p = .349$; $U = 1196$, $p = .740$ e $U = 1132$, $p = .415$, respectivamente). Ter visto o trecho do texto das respectivas questões anteriormente, também não se correlacionou com taxa de acerto em nenhuma questão ($p_s > .05$). Assim, parece não ter havido viés, e se escolheu analisar os dados de todos os participantes.

Para avaliar se as questões escolhidas geraram algum viés de dificuldade num geral e entre condições, se analisou primeiramente a dificuldade percebida do participante com taxas de acerto total e na condição oral e silenciosa. Houve uma correlação entre os participantes perceberem a questão 2 como mais difícil e a taxa geral de acerto, tanto para aqueles que começaram o teste na condição oral, quanto àqueles que começaram o teste na condição silenciosa ($\rho = -.297$; $p = .035$ e $\rho = -.366$; $p = .01$, respectivamente). Já nas questões 3 e 6 houve uma correlação entre dificuldade percebida e taxa de acerto para os que começaram o teste na condição silenciosa ($\rho = -.355$; $p = .012$ e $\rho = -.290$; $p = .043$, respectivamente). Embora tenha sido avaliada como difícil, a questão 2 foi a mais acertada nas condições oral e silenciosa ($M = .84$, $DP = .367$ e $M = .88$, $DP = .331$, respectivamente). A questão 3 foi a segunda mais acertada na condição oral ($M = .82$, $DP = .385$) e a terceira mais acertada entre aqueles que começaram na condição silenciosa ($M = .78$, $DP = .442$). Já a questão 6, foi a terceira menos acertada para aqueles que a leram oralmente ($M = .57$, $DP = .5$) e a penúltima menos acertada por aqueles que leram silenciosamente ($M = .51$, $DP = .51$). Entretanto, embora tenha sido percebida como mais difícil àqueles que leram de maneira oral, e tenha sido a segunda questão menos acertada nessa condição, um teste de Kruskal Wallis mostrou que não houve diferença estaticamente significativa de acerto entre a condição oral e silenciosa na questão 6 ($\chi^2(1) = .378$, $p = .539$).

Assim, a dificuldade das questões, ou a ordem, parecem não ter gerado viés em função das condições.

Considerando a amostra como um todo, ao comparar acertos entre a condição oral e silenciosa, não houve diferenças estatisticamente significativas de compreensão entre as condições ($Z = -3.12$, $p = .755$). Ainda considerando a amostra na totalidade, para averiguar as relações entre compreensão total, compreensão nas condições oral e silenciosa com prosódia e aspectos da prosódia, foram realizadas análises de correlação de Spearman.

Tabela 2. Correlações de Spearman entre Compreensão e Prosódia e seus aspectos em função da condição de leitura.

Variável	Acertos Totais	Acertos (Oral)	Acertos (Silencioso)
Prosódia Total	.24*	.08	.34**
Expressão e Volume	.13	.05	.21*
Fraseado	.18~	.01	.32**
Suavidade	.36**	.24*	.32**
Ritmo	.12	.04	.19~

Nota. $p^* < .05$; $p^{**} < .01$; $p\sim$ marginalmente significativo. $N = 100$.

Análises de correlação mostram que a compreensão se correlacionou com elementos da prosódia, com algumas particularidades relacionadas à condição de leitura. A Tabela 3 apresenta em detalhes os resultados dessas análises.

Tabela 3. Correlações de Spearman entre Compreensão e Prosódia e seus aspectos em função da condição de leitura e habilidade de leitura.

Prosódia/Aspecto	Habilidade	Acertos totais	Acertos (oral)	Acertos (silencioso)
Prosódia Total	Alta	.03	-.322*	.350*
	Baixa	.268~	.142	.220
Exp. e volume	Alta	-.19	-.253~	.254~
	Baixa	.15	.113	.101
Fraseado	Alta	-.062	-.512**	.380**
	Baixa	.314*	.157	.235~
Suavidade	Alta	.068	-.105	.224
	Baixa	.289*	.164	.213
Ritmo	Alta	.097	-.095	.201
	Baixa	.103	.053	.110

Nota. $p^* < .05$; $p^{**} < .01$; $\geq .05$; $p\sim$ marginalmente significativo. $N = 100$.

Para averiguar se a habilidade de leitura influenciou o desempenho de compreensão entre as condições, primeiramente se utilizou de um teste de comparação de médias com medidas pareadas. Houve diferença somente marginalmente significativa entre leitores mais habilidosos, com vantagem para a condição oral ($Z = -1.823$, $p = .068$). Não houve diferença estatisticamente significativa para leitores com habilidade baixa de leitura ($p = .277$).

Para averiguar as relações entre habilidade de leitura, prosódia e seus aspectos, foram realizadas análises de correlação de Spearman. Análises de correlação mostram que a compreensão se correlacionou com elementos da prosódia, com algumas particularidades relacionadas à condição de leitura e habilidade de leitura. A Tabela 4 apresenta em detalhes os resultados dessas análises.

Tabela 4. Comparação de médias de prosódia em função da habilidade de leitura.

Variável	Posto médio (Baixa)	Posto médio (Alta)	U
Prosódia total	45.49~	56.38~	1512.5
Expressão e volume	47.95	53.49	1379.5
Fraseado	47.89	53.58	1383
Suavidade	42.98*	59.33*	1648
Ritmo	48.34	53.03	1358.5

Notas: grupo “baixa” n = 54; Grupo “alta” n = 46; N = 100. Nota. $p^* < .05$; $p^{**} < .01$; $p \sim$ marignalmente significativo.

Por fim, um teste de comparação de médias foi realizado para averiguar se existia diferença da prosódia e seus aspectos entre os participantes com diferentes níveis de leitura. A prosódia foi maior para o grupo de habilidade alta de maneira marginalmente significativa ($p = .59$). O aspecto suavidade foi maior para o grupo de habilidade alta de maneira estatisticamente significativa, com suavidade explicando 7,9% da variância de prosódia entre habilidade de leitura alta e baixa, tamanho de efeito intermediário, ou desejável ($\eta^2 = .079$).

5.2.1. Discussão do estudo 2

Quando se observou a compreensão de toda a amostra, questão por questão, e a compreensão de modo mais geral (a média de todas as questões), não houve diferença estatisticamente significativa entre as condições oral e silenciosa.

Isso é, de certa forma, esperado, uma vez que os estudos da literatura com adultos que comparam a compreensão leitora sem considerar habilidade de leitura, chegam nesse resultado (Holmes, 1985; Salasoo, 1986; Muto, 2015; O' Brien et al., 2015). Uma exceção a esse padrão foram os resultados de Holmes (1985), que achou vantagem para a condição oral, via questões inferenciais. Salasoo (1986) também se utilizou de questões inferenciais e não encontrou o mesmo resultado, porém o estudo contou com uma amostra relativamente pequena ($N = 16$), o que pode ter limitado seus resultados.

Os resultados do presente estudo vão, justamente, parcialmente em direção aos resultados de Holmes (1985), mas somente para aqueles com habilidade de leitura alta. Se esses estudos controlassem prosódia e/ou habilidade de leitura, seria possível discutir essas possíveis relações com mais detalhes. De todo modo, as questões do presente estudo foram inferenciais, assim como as de Holmes (1985), o que talvez explique a semelhança entre resultados. Outro ponto que talvez seja relevante é que no presente estudo se orientou explicitamente que durante a leitura silenciosa se evitasse sussurrar, assim como evitasse usar o mouse e o dedo para acompanhar a leitura. Isso pode ter sido um dos fatores que explicou a diferença de resultados, uma vez que nesses estudos (Holmes, 1985; Salasoo, 1986; Muto, 2015; O' Brien et al., 2015) não fica claro se houve esse tipo de orientação.

Esse controle foi considerado prudente, uma vez que, caso não tivesse esse tipo de orientação, os participantes poderiam sussurrar enquanto liam de maneira silenciosa, o que talvez enviesasse os resultados. A questão de não acompanhar com o mouse ou os dedos nas duas condições buscou garantir que essas variáveis não gerassem vantagem para uma condição ou para outra (talvez o participante lesse de maneira silenciosa acompanhando com o mouse, mas em voz alta não, por exemplo). Kragler (1995), por exemplo, encontrou que em crianças uma intervenção que incentiva crianças a vocalização oral ou murmurar as palavras, gerou maior compreensão em

relação a um grupo controle que não foi incentivado. Estudos futuros poderão averiguar se de fato acompanhar a leitura, ou murmurar as palavras de fato estão relacionados com diferença de compreensão em adultos.

Como não houve diferença de compreensão entre a condição de leitura oral e silenciosa, em termos pedagógicos, pode ser promissor indicar a leitura silenciosa em adultos típicos, uma vez que ela é mais rápida (Brysbaert, 2019). Uma exceção será se esse grupo de universitários tende a compreender mais, como discutido a seguir.

Mas é importante considerar o objetivo da leitura, o contexto, assim como suas dimensões e funções. Por exemplo, a literatura de cordel de Patativa do Assaré, provavelmente difere em construções de significados simbólicos e culturais para a literatura de ficção científica cosmopolita de Kurt Vonnegut. Enquanto um retrata a realidade do sertão nordestino, outro faz uma crítica dos costumes norte-americanos através de sátiras e humor ácido. Santos (2023), por exemplo, explora a leitura oral na formação continuada de professores no sertão alagoano, onde a oralidade tem significados idiossincráticos dessa realidade. Assim, considerar variáveis como essas pode ser prudente na indicação.

A relação entre compreensão e prosódia, variou de maneira condicional no presente estudo, e varia conforme o estágio do desenvolvimento na literatura (Binder et al., 2012; Mellard et al., 2010; 2011; 2012; Godde et al., 2020; Wolters et al., 2022) isso pode sugerir, que essa relação não necessariamente é linear e pode ser aprofundada em estudos futuros sobre desenvolvimento da prosódia.

5.2.1.1. Discussão das hipóteses

5.2.1.1.1. Participantes com níveis de habilidade de leitura baixos irão se beneficiar mais da leitura oral do que da silenciosa;

Essa hipótese não foi confirmada. Não houve diferença estatisticamente significativa entre condições oral e silenciosa para os participantes com habilidade leitora considerada baixa.

Até então, embora existam estudos brasileiros que comparam a compreensão de crianças nas condições oral e silenciosa (Barros, 2017; Almeida, 2020), não se sabe de estudos que

mensuraram a habilidade de leitura com estudantes universitários (Bastos, 2022; Bastos, 2025). Em se tratando de adultos, existem estudos que mensuraram a diferença de compreensão entre condições (ex: Kintsch & Kozminsky; Holmes, 1985; Salasoo, 1986, Muto, 2015; O' Brien et al., 2015), mas neles, não há controle da habilidade de leitura nem da prosódia.

Para crianças com baixa habilidade de leitura, ou os estudos apontavam não haver diferenças entre as condições (Holmes & Alisson, 1986; Carretti et al., 2012), ou indicavam vantagem para condição oral (Miller & Smith, 1985, 1989; Carretti et al., 2012; Dickens & Meisinger, 2015). Com adolescentes, a vantagem também se deu em função da condição oral (Mullikin, 1992). Logo, embora a língua e a fase do desenvolvimento fossem diferentes, seria verossímil supor que no presente estudo a vantagem também seria para a condição oral nesse nível de leitura, mas não foi esse o caso.

Isso pode indicar que essas variáveis interagem de maneira diferente com adultos típicos e/ou com falantes do português. Por exemplo, evidências sugerem que as relações entre compreensão em ortografias mais densas e mais superficiais diferem a depender da fase de desenvolvimento (Leachman et al., 2025). Português, por exemplo, é um sistema de escrita considerado intermediário, mas, menos denso e silabicamente complexo que o inglês (Seymour, 2003). Leachman et al. (2025) sugerem que os instrumentos de medida tendem a ser menos sensíveis em ortografias menos densas e que os instrumentos de medida vão ficando cada vez menos sensíveis conforme a fase de desenvolvimento (questões de múltipla escolha indicam mais compreensão em crianças do que em adultos). Logo, existe a possibilidade desses fatores estarem relacionados com as diferenças de resultados entre o presente estudo e outros disponíveis na literatura.

Outro elemento relevante que difere entre adultos e crianças é a fluência: adultos típicos têm a fluência mais desenvolvida que crianças típicas, e se tornam leitores mais fluentes (Castles et al., 2018). Nas séries iniciais, sem considerar habilidade de leitura, um estudo de Prior et al. (2011) sugere que, ao comparar as condições de leitura entre as séries, a vantagem para condição oral desaparece na 6ª série. Esses e outros achados (Kragler, 1995; Hiebert & Reutzel, 2010) mostram a transição da leitura oral para a leitura silenciosa em crianças.

Todavia, no caso do presente estudo, um padrão novo surgiu, não houve diferença de compreensão entre as condições oral e silenciosa para participantes com habilidades baixas de leitura, e a prosódia pareceu ajudar, principalmente os aspectos fraseado e suavidade.

A leitura oral está relacionada a mais processos em andamento que a leitura silenciosa (pronunciar palavras, entonação, etc.), o que pode demandar mais recursos cognitivos. A necessidade de coordenação entre esses processos, fica mais evidente em estudos com crianças, que envolvem leitura oral e movimentos oculares, na qual a literatura sugere, que textos mais difíceis tendem a despende mais de recursos cognitivos que os mais fáceis (Inhoff et al., 2011; Laubrock & Kliegl, 2015; Pan et al., 2013; Yan et al., 2013).

Também já foi especulado que a leitura oral está relacionada com maior custo de processamento cognitivo em processos como entonação, pronúncia e monitoramento (Jones & Lockhart, 1919) e os resultados de Kim et al. (2019) e SØvik et al. (2000), acrescentam dados sobre essa hipótese. Em adultos, um estudo sugere que, dados os padrões de movimentos oculares, diferentemente de crianças, o custo cognitivo na condição oral e silenciosa parece ser similar (Ashby et al., 2011), o presente estudo vai na direção desse resultado, uma vez que não houve diferença entre as condições oral e silenciosa na compreensão.

Talvez, para participantes que tendem a compreender menos, atenção à expressão, em termos de acentuação tônica e entonação (fraseado), em conjunto com autocorreção e pausas adequadas (suavidade), ajude na integração semântica do texto, ou compense uma fluência menor (baseando-se na teoria de Kintsch & Van Dijk, 1978; e, Kintsch, 1998). Essa hipótese também concordaria com a visão de que a prosódia está relacionada com compreensão, facilitando o processamento sintático e semântico (Kuhn et al., 2010). Estudos futuros poderão investigar essas relações de maneira mais detalhada.

A suavidade foi o único aspecto da prosódia no qual os participantes com alta habilidade de leitura pontuaram mais alto do que aqueles com baixa habilidade. Curiosamente, ela não parece ajudar na compreensão dos que compreendem mais, o que ocorre com os participantes que tenderam a compreender menos.

O fraseado dos participantes com habilidade de leitura alta não foi maior do que o

fraseado dos participantes com habilidade de leitura baixa, mas parece ajudar aqueles com habilidade de leitura baixa independentemente.

Já o aspecto da prosódia ritmo, não é maior na habilidade de leitura alta, e parece não estar relacionado com compreensão, nem positivamente, nem negativamente em nenhuma condição.

Isso mostra que os aspectos da prosódia interagem com compreensão leitora e condição de leitura, mesmo sendo mais altos ou não nas condições de leitura.

5.2.1.1.2. Leitores com altos níveis de leitura não se beneficiarão da leitura oral

Essa hipótese foi confirmada. Participantes com habilidade de leitura considerada alta não se beneficiaram com a leitura oral de maneira estatisticamente significativa. Assim como na hipótese anterior, houve um padrão de resultados curioso.

A lógica aqui é parecida com a da hipótese anterior, mas em outra direção. A condição oral não gerou vantagem na compreensão para habilidade alta de leitura. A prosódia pareceu ajudar acertos na condição silenciosa ($p = .350$), principalmente o aspecto fraseado ($p = .380$). Já a prosódia pareceu atrapalhar acertos na condição oral ($p = -.322$), principalmente o aspecto fraseado ($p = -.512$).

Mais de 100 anos depois, esses dados também acrescentam na hipótese de Jones e Lockhart (1919) sobre custo cognitivo da leitura oral, no sentido de que a leitura oral não atrapalhou a compreensão, mas a prosódia parece ter atrapalhado. Resta saber, em estudos futuros, se isso acontece pela prosódia em si, ou se é moderado e/ou mediado por outros mecanismos, como custo cognitivo, ansiedade de desempenho em contexto experimental, e outras variáveis que já foram hipotetizadas.

Fraseado está relacionado à atenção à expressão, à acentuação tônica e entonação. Baseando-se na teoria de Kintsch & Van Dijk (1978) e Kintsch (1998), pode ser que para participantes que tendem a compreender mais, essa capacidade de atenção à acentuação tônica e entonação, ajude a compreensão, por meio, por exemplo, da integração semântica. Isso concordaria com estudos recentes de metacognição e compreensão leitora, que sugerem que a

metacognição está relacionada com compreensão (Bastos, 2025) assim como estudos de compreensão e metalinguística (Spinillo & Simões, 2003; Spinillo et al., 2010; Teixeira et al., 2013), além de concordar com a teoria que afirma que a prosódia está relacionada com a compreensão por facilitar processamento sintático e semântico (Kuhn et al., 2010).

A prosódia se trata de um dos aspectos da fluência. Ela é medida através da leitura em voz alta, assim como outros aspectos da fluência (precisão e automatismo, que formam decodificação) medidos em voz alta, com métodos como a leitura seriada rápida e tempo de leitura (Castles et al., 2018). Assim como a capacidade de decodificação está relacionada com compreensão tanto em voz alta quanto de maneira silenciosa (Castles et al., 2018), a capacidade prosódia também está (Kuhn et al., 2010; Rasinki, 2014; Wolters et al., 2022). Desse modo, assim como a capacidade decodificação parece auxiliar a compreensão não apenas na leitura em voz alta, como na silenciosa, a capacidade de prosódia não auxilia apenas na leitura em voz alta, como também na silenciosa.

Talvez as próprias características do constructo fluência explique essas diferenças. Barros (2017), por exemplo, encontrou que quanto maior for o tempo de leitura de crianças (automatismo), menor era a pontuação de prosódia, sugerindo uma relação entre decodificação e prosódia. Estudos que compararam automatismo e precisão em adultos que têm alto letramento e baixo letramento, mas não conta com prosódia no estudo, concluiu que esses aspectos da fluência são maiores naqueles mais letrados (Mellard et al., 2010; 2011; 2012). Já existe evidência apontando que a fluência (em termos de automatismo e precisão, mas não a prosódia) em adultos de alto letramento no português é parecida com a de estudos internacionais (Opasso et al., 2016). Em crianças, um estudo indica que fluência parece ser semelhante na leitura oral e silenciosa (Van den Boer et al., 2014), mas ainda não se sabe como essa relação funciona com adultos que falam português brasileiro. Com crianças do contexto rural, Dickens e Messenger (2015) encontraram vantagem na condição oral tanto para crianças com fluência maior quanto as de fluência menor (precisão e automatismo). Como automatismo, precisão e prosódia formam fluência (Kuhn et al., 2010), talvez possa se hipotetizar que na habilidade alta, a fluência dos participantes seja maior do que os com habilidade baixa.

Independentemente se a fluência dos participantes com alta habilidade de leitura é maior ou não, estudos futuros poderão investigar melhor as relações entre desenvolvimento da decodificação e da prosódia. Estudos futuros poderão averiguar, por exemplo, aqueles que ouvem a prosódia melhor, ou acompanham a leitura com a prosódia melhor entendem, ou aprendem mais (Paulmann & Weinstein, 2022), em comparação aos que ouvem uma prosódia pior. Se poderia talvez até separar participantes com um aspecto da prosódia forte, mas outro fraco, para se averiguar se existem diferenças. Isso pode sugerir que a fluência pode funcionar diferente em adultos ao considerar a prosódia.

De todo modo, pode ser prudente indicar, para leitores mais habilidosos, que se estiverem com dificuldade, leiam em voz alta, uma vez que isso tende a ajudar. Essa indicação está conforme a literatura de autocorreção em crianças na leitura oral (Share, 1990; Johnson et al., 2020) e também com a literatura de metacognição, no aspecto monitoramento (Bastos et al., 2025). Estudos futuros poderão investigar as relações dessas variáveis com compreensão em adultos entre diferentes condições de leitura.

Desenvolver o aspecto da prosódia, suavidade e expressão e volume para esses participantes parece promissor também e concorda com a literatura de habilidades metalinguísticas e compreensão em crianças (Spinillo & Simões, 2003; Spinillo et al., 2010; Teixeira et al., 2013). Mas estudos com adultos poderão averiguar se o mesmo padrão se segue com essa faixa etária.

5.2.1.1.3. Prosódia irá se correlacionar positiva e significativamente com compreensão, independentemente da condição experimental (oral e silenciosa)

Essa hipótese foi confirmada, pois a medida de acertos totais se correlacionou de maneira positiva com compreensão. Isso concorda com Wolters et al. (2022), que indica que os estudos com prosódia em crianças encontraram uma correlação moderada com compreensão ($r = .51$).

No presente estudo, a prosódia apresentou correlação menos forte do que a literatura com crianças, e outros estudos poderão aprofundar ainda mais essa relação. Barros (2017), por

exemplo, encontrou que em crianças da 5ª série a prosódia e todos os seus aspectos estão mais relacionados com compreensão do que em crianças da 3ª série, e as correlações de prosódia e compreensão dos estudos internacionais variam em função da série (Wolters et al., 2022).

Os estudos da literatura com crianças, não deixam claro se a relação entre compreensão e prosódia é mediada pela condição de leitura, pois, parte significativa dos estudos não relatam a condição de leitura nos testes de compreensão, se foram feitos de maneira silenciosa ou de modo oral (Wolters et al., 2022).

Geralmente, na área de compreensão, quando não se relata a condição da leitura, muito provavelmente ela foi feita de maneira silenciosa. Isso se segue, por exemplo, na área de unidades linguísticas, escrita e compreensão (Kim et al., 2023), metacognição e compreensão (Bastos et al., 2025), densidade ortográfica e compreensão (Leachman et al., 2025).

Se supormos que boa parte dos estudos mediu a compreensão de maneira silenciosa, os resultados da literatura concordaram ainda mais com o resultado do presente trabalho. Isso porque a literatura aponta para uma correlação moderada entre compreensão leitora e prosódia ($r = .51$) (Wolters et al., 2022), e o presente estudo aponta correlação significativa e moderada $p = .34$ entre acertos na condição silenciosa e prosódia, mas não indica significância na correlação entre acertos na condição oral e compreensão. Entretanto essa relação é inconclusiva, pois se trata de uma área na qual a oralidade é importante e se torna difícil saber em qual condição a leitura foi feita (Godde et al., 2020; Wolters et al., 2022), de modo que estudos futuros poderão averiguar essas relações.

Ainda não está claro a direcionalidade da relação entre prosódia e compreensão, quem vem primeiro, prosódia ou compreensão, num dilema parecido com do “ovo ou a galinha” (Downhower, 1991). Dependendo de como se interpreta os resultados, este estudo provém dados para duas visões alternativas sobre a prosódia e compreensão leitora.

A primeira é a que prosódia é uma parte da fluência (junto com precisão e automatismo), e facilita a compreensão através do processamento sintático e semântico (Kuhn et al., 2010). Uma vez que no presente estudo a prosódia esteve relacionada com compreensão e, considerando que o desenho experimental do estudo fez a prosódia vir antes da compreensão, isso concorda com

essa visão.

A segunda visão vêm de estudos que indicam que a prosódia funciona mais como um indicador, um resultado da compreensão leitora, do que um facilitador dela (Schreiber, 1987, 1991; Downhower, 1991; Ravid & Mashraki, 2007). Isso seria porque a leitura prosódica se apoia em algum nível de compreensão leitora (como estrutura sintática, conhecimento morfológico), porque alguns elementos prosódicos não são marcados de maneira gráfica no texto (como tom e volume), logo, a prosódia seria um produto da compreensão (Wolters et al., 2022). Ravid & Mashraki (2007), por exemplo, encontraram que a relação entre compreensão e prosódia é moderada positivamente por boas habilidades morfológicas, o que vai na direção dessa visão sobre a prosódia. No presente estudo, uma vez que a prosódia atrapalhou a compreensão em alguns contextos (como a compreensão na condição oral para alta habilidade), isso concordaria com essa visão, porque, justamente, a leitura prosódica talvez não facilite a compreensão, e possa até atrapalhar por conta de um possível custo cognitivo.

5.2.1.1.4. Prosódia será maior no alto nível de leitura do que no baixo nível de leitura

Essa hipótese foi parcialmente confirmada. Embora as médias da prosódia e todos os seus aspectos tenham sido maiores na habilidade de leitura alta, só suavidade alcançou significância estatística.

Em contexto de crianças brasileiras do ensino fundamental 1, Barros (2017) também mensurou a prosódia e seus aspectos, estando todos relacionados com compreensão, mas nesse estudo não conta com a variável habilidade de leitura.

5.2.1.1.5. Nos níveis baixos de leitura, a prosódia facilitará mais acertos na condição oral que na condição silenciosa.

Por fim, essa hipótese não foi confirmada. No baixo nível de leitura não houve diferença estatisticamente significativa entre prosódia e seus aspectos e acertos na condição silenciosa e

oral. Poderia se supor que uma vez que a prosódia está relacionada com a compreensão em crianças e adolescentes (Wolters et al., 2022), e leitura oral facilita a compreensão naqueles que tendem a compreender menos, a prosódia facilitaria acertos na condição oral também em adultos. Mas não foi o que se seguiu, o que sugere que a prosódia tem um papel diferente de acordo com o estágio do desenvolvimento do participante.

5.2.2. Considerações do estudo 2

Com este estudo, espera-se ter cumprido o objetivo de preencher lacunas que existem na literatura em se tratando da relação da compreensão leitora nas condições oral e silenciosa em adultos, assim como sua relação com a prosódia e níveis de compreensão da amostra.

Os resultados podem ser úteis para o contexto pedagógico universitário e podem ajudar professores em seu processo de ensino e tomada de decisão quando se trata de leitura. As implicações de cunho acadêmico foram no sentido de avançar o conhecimento da área, considerando a diversidade metodológica, além de avançar o debate sobre o processo de compreensão a partir das evidências empíricas produzidas em contexto brasileiro.

Socialmente falando, ao entender melhor as variáveis que estão relacionadas com a compreensão da leitura, foram apresentados dados que podem funcionar como guias e subsídios para o planejamento de estratégias pedagógicas que contribuam para o desenvolvimento da habilidade leitora, além de prover dados sobre uma política pública, a prova do ENEM.

O presente estudo teve limitações. Uma delas foi empregar a Escala multidimensional de fluência, que é mais comumente usada em crianças, numa amostra de adultos. Apesar disso, em adultos ela apresentou bons índices de confiabilidade, o que pode ter mitigado essa limitação. Outro elemento a ser considerado é que ela é uma escala perceptiva, e a própria natureza da análise de juízes deixa a análise suscetível a algum tipo de viés. Apesar disso, ela é vastamente utilizada na literatura e parece mais sensível para mensurar a relação entre compreensão e prosódia que medidas espectrográficas (Wolters et al., 2022). Talvez isso seja da própria natureza do fenômeno: a nossa percepção da prosódia, que está relacionada com compreensão, e não um

padrão quantitativo de onda sonora. Estudos futuros poderão confirmar ainda mais a adequabilidade dessa escala para adultos.

Outra limitação é que talvez as questões de compreensão do ENEM neste estudo não tenham medido exatamente a compreensão leitora com precisão. Para dirimir essa possível limitação, é preciso considerar que as questões do ENEM de linguagens, códigos e suas tecnologias, geralmente tem bons índices psicométricos.

Outra possível limitação é que para controlar se os participantes tinham algum transtorno de desenvolvimento, se perguntou se eles tinham sido diagnosticados com algum transtorno de desenvolvimento, e esse relato, em vez de um teste para os transtornos, talvez não controle rigorosamente essa variável. Mas, por se tratar de transtornos de desenvolvimento num geral, e não um em específico, talvez fosse impossível controlar todos no presente estudo. Embora este estudo tenha uma relação de contingência de prosódia e compreensão (a prosódia veio antes da compreensão, por não ter tido intervenção na prosódia), e haja uma relação de correlação, torna-se difícil de estimar a direção da causalidade, pois dificilmente um estudo controlaria todas as explicações alternativas que medeiam essa relação, e esse é o caso deste estudo.

Deve-se mencionar ainda o fato de que participantes eram oriundos da Bahia e de Pernambuco e que, talvez, em outras regiões do Brasil os resultados sejam diferentes. Mais especificamente, sugere-se que o sotaque provavelmente se associe com a prosódia (Ortmayer et al., 1985) e que talvez ele medie a relação com a compreensão.

Estudos futuros poderão investigar a relação da compreensão com outras variáveis, como estratégias de leitura (Sun et al., 2017), metacognição (Dori et al., 2018; Bastos et al., 2025), variáveis socioeconômicas (Conradi et al., 2016), tempo de leitura semanal (Bavishi et al., 2016), densidade ortográfica (Florit & Cain, 2011) e dificuldade do texto, gênero e tipo de texto e estilo de discurso (Spinillo & Almeida, 2014; Barros 2017; Almeida et al., 2019; Almeida, 2020; Queiroz et al., 2021), com o próprio letramento (Almeida & Barros, 2013; Castles et al., 2018). Ademais, poderá se averiguar, por exemplo, se a prosódia dos professores (Paulmann & Weinstein, 2022), em contexto do português brasileiro, influencia a aprendizagem, e se um treino de prosódia de fato pode aumentar a prosódia dos professores e influenciar nos resultados dos

alunos em sala de aula. Ademais, outros estudos poderão averiguar a relação da compreensão em função da condição de diferentes contextos, como, por exemplo, de adultos que não estão no contexto universitário, como na educação prisional e educação de jovens e adultos (EJA).

6. CONSIDERAÇÕES FINAIS

A literatura tem mostrado interesse crescente na área das variáveis relacionadas com compreensão leitora, e quando se trata de prosódia e condição da leitura, isso também é verdade. Esta dissertação pôde preencher, de maneira preliminar, algumas lacunas que existiam na literatura.

Por um lado, se fez uma síntese qualitativa, e uma discussão teórica e metodológica de toda a literatura recente da área através do protocolo PRISMA. Assim como outras revisões sistemáticas, esta pode servir como material de consulta. Possivelmente, a própria revisão sistemática nesta dissertação poderá ser transformada também em metanálise, através da síntese quantitativa dos dados, e se quiser ainda mais rigor, análise de risco de viés e análise risco de viés de publicação. Outra coisa que poderá ser implementada para se aumentar a transparência, consiste em disponibilizar a decisão dos juízes independentes, assim como a justificativa do terceiro juiz, em caso de discordância, para manter ou retirar os estudos.

Por outro lado, esta dissertação pôde investigar as relações entre compreensão, condição de leitura, habilidade de leitura e prosódia em adultos típicos. Se se têm mostrado cada vez mais interesse nas variáveis relacionadas a compreensão leitora, isso não parece ser verdade para habilidade de leitura em adultos. Isso talvez faça sentido, porque, com crianças, como já discutido, é teoricamente promissor dividir a amostra em níveis de compreensão, uma vez que as variáveis da fluência (precisão, automatismo e prosódia) tendem a estarem mais sensíveis em função daqueles que compreendem menos e mais. Fora o fato de surgirem padrões de resultados novos e que existe uma explicação teórica por trás desses resultados. Com adultos ainda não se tinha claro se essa era uma variável relevante em função da condição de leitura.

Mas este estudo pôde evidenciar que sim, ao dividir a amostra, padrões de resultados diferentes emergiram, muito provavelmente em função também da fluência em adultos, que embora menos sensível nessa fase de desenvolvimento, ainda é sensível para a compreensão, mesmo em adultos já alfabetizados. Ou seja, padrões de respostas novos surgem, e, nesse caso, existe uma possível

explicação teórica por trás.

Com os próprios dados da dissertação, será possível futuramente averiguar relações entre as variáveis estudadas e, por exemplo, tempo de leitura semanal (Bavishi et al., 2016), variável relacionada com maior expectativa de vida. Aspectos da metacognição também poderão ser estudados (Bastos et al., 2025), como sentimento de dificuldade, e a diferença entre achar que acertou e acertar de fato, a previsão de qual condição de leitura está relacionada com maior compreensão (Whittlesea, 1993; Efklides, 2006; Touroutoglou & Efklides, 2010). Variáveis como renda (Conradi et al., 2016) e o curso (de-la-Penã & Luque Rojas, 2021) também poderão ser estudadas.

Existem menos estudos com adultos. Isso talvez seja por conta de uma influência piagetiana na área de estudos de desenvolvimento humano e aprendizagem (Zhang, 2018), uma vez que mudanças na infância tendem a serem mais sensíveis do que em adultos (Heckman, 2012; Castles et al., 2018). Mas, talvez isso tenha acontecido por outros motivos, como um pressuposto (não necessariamente explícito) de que o adulto típico seja o “normal”, logo, não precise ser estudado. Estudos da área da crítica e psicologia social poderão discutir melhor essa relação. Já sabemos que boa parte dos estudos da psicologia são “estranhos” (WEIRD, em inglês, que significa que os estudos são em países ocidentais, educados, industriais, ricos e democráticos), e isso ressalta como é importante, estudos com amostras diversas (Muthukrishna et al., 2020; Arnett, 2016).

Embora os resultados da presente dissertação não sejam conclusivos em se tratando da relação entre condição de leitura, prosódia e habilidade de leitura, eles podem ser úteis para profissionais da educação e saúde ao organizar dados da literatura. Isso pode ser promissor, por exemplo, em contextos pedagógicos, uma vez que existem evidências apontando marcos de desenvolvimento, indicativos sobre habilidade de leitura e prosódia em crianças e adolescentes. Para o ensino de adultos no contexto universitário (estudos precisarão averiguar se acontece também com o ensino médio), padrões também surgiram, e a partir dessas evidências, professores nesse contexto poderão orientar melhor seus alunos, mas sabendo que é preciso mais estudos para se entender melhor a relação entre essas variáveis.

Espera-se ter cumprido o objetivo de organizar e avaliar a metodologia e os resultados da literatura, provendo literatura científica para profissionais da educação e saúde. Essa pesquisa pode servir de base para prover, de maneira preliminar, material para construção de guias tanto no setor público, como no privado. Ela pode servir também para prover evidências sobre a compreensão de questões que são fruto de uma política pública, a prova do ENEM.

REFERÊNCIAS

- ALCARÁ, A. R.; SANTOS, A. A. A. D. **Avaliação e desenvolvimento da compreensão de leitura em universitários.** *Estudos de Psicologia*, Campinas, v. 32, n. 1, p. 63-73, 2015. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/0103-166X2015000100006>. Acesso em: 2 set. 2025.
- ALMEIDA, D. D.; SPINILLO, A. G.; LIMA, I. D. M. **Compreensão de texto argumentativo em crianças.** *Letras de Hoje*, v. 54, n. 2, p. 202-210, 2019. Disponível em: <https://doi.org/10.15448/1984-7726.2019.2.32158>. Acesso em: 2 set. 2025.
- ALMEIDA, D. D. **Relações entre compreensão leitora e tipos de textos em diferentes situações de investigação.** 2020. Tese (Doutorado em Psicologia Cognitiva) – Universidade Federal de Pernambuco, Recife, 2020. Disponível em: <https://repositorio.ufpe.br/handle/123456789/38824>. Acesso em: 2 set. 2025.
- ARNETT, J. J. **The neglected 95%: why American psychology needs to become less American.** *American Psychologist*, v. 63, n. 7, p. 602–614, 2016. Disponível em: <https://doi.org/10.1037/0003-066x.63.7.602>. Acesso em: 4 set. 2025.
- ASHBY, J.; YANG, J.; EVANS, K. H. C. et al. Eye movements and the perceptual span in silent and oral reading. *Attention, Perception, & Psychophysics*, v. 74, p. 634-640, 2012. Disponível em: <https://doi.org/10.3758/s13414-012-0277-0>. Acesso em: 2 set. 2025.
- BARROS, M. T. D. A. **A relação entre compreensão leitora e prosódia em crianças.** 2017. Tese (Doutorado em Psicologia Cognitiva) – Universidade Federal de Pernambuco, Recife, 2017. Disponível em: <https://repositorio.ufpe.br/handle/123456789/29503>. Acesso em: 2 set. 2025.
- BASTOS, I. A. **Comparando a compreensão da leitura oral, silenciosa e acompanhada: discussões teórico-metodológicas: discussões teórico-metodológicas.** 2022. Trabalho de Conclusão de Curso (Graduação em Psicologia) – Universidade Federal do Vale do São Francisco, Juazeiro, 2022. Disponível em: <http://www.univasf.edu.br/~tcc/00002b/00002b8e.pdf>. Acesso em: 2 set. 2025.
- BASTOS, I. A.; SAMPAIO, L. R.; BARROS, M. T. de A. **Metacognição e Compreensão Leitora: uma revisão sistemática.** *DEDiCA. Revista De Educação E Humanidades (dreh)*, n. 23, p. 37–64, 2025. Disponível em: <https://doi.org/10.30827/dreh.23.2025.31612>. Acesso em: 2 set. 2025.
- BASTOS, I. A. **Leitura oral vs leitura silenciosa, habilidade de leitura e prosódia: uma revisão sistemática.** 2025. Dissertação (Mestrado em Psicologia Cognitiva) – Manuscrito em preparação.

BAVISHI, A.; SLADE, M. D.; LEVY, B. R. **A chapter a day: Association of book reading with longevity.** *Social Science & Medicine*, v. 164, p. 44-48, 2016. Disponível em: <https://doi.org/10.1016/j.socscimed.2016.07.014>. Acesso em: 2 set. 2025.

BINDER, K. S.; TIGHE, E.; JIANG, Y.; KAFTANSKI, K.; QI, C.; ARDOIN, S. P. **Reading expressively and understanding thoroughly: An examination of prosody in adults with low literacy skills.** *Reading and Writing*, v. 26, p. 665-680, 2013. Disponível em: <https://doi.org/10.1007/s11145-012-9382-7>. Acesso em: 2 set. 2025.

BRANDÃO, A. C. P.; SPINILLO, A. G. **Aspectos gerais e específicos na compreensão de textos.** *Psicologia: Reflexão e Crítica*, v. 11, p. 253-272, 1998. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/S0102-79721998000200006>. Acesso em: 2 set. 2025.

BRANDÃO, A. C. P.; SPINILLO, A. G. **Produção e compreensão de textos em uma perspectiva de desenvolvimento.** *Estudos de Psicologia*, v. 6, p. 51-62, 2001. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/S1413-294X2001000100006>. Acesso em: 2 set. 2025.

BRASIL. Ministério da Educação. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. **ENEM: documento básico.** Brasília, DF: MEC/Inep, 2002.

BRASIL. Ministério da Educação. Assessoria de Comunicação Social. **Proposta à Associação Nacional dos Dirigentes das Instituições Federais de Ensino Superior.** Brasília, DF: MEC/ACS, 2009. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=768-proposta-novovestibular1-pdf&category_slug=documentos-pdf&Itemid=30192. Acesso em: 2 set. 2025.

BRASIL. Ministério da Educação. Assessoria de Comunicação Social. **Teoria de resposta ao item garante isonomia das provas.** Brasília, DF: MEC/ACS, 2011. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/ultimas-noticias/222-537011943/17189-teoria-de-resposta-ao-item-garant-e-isonomia-das-provas>. Acesso em: 2 set. 2025.

BRASIL. Instituto Paulo Montenegro. **Indicador de alfabetismo funcional.** 2018. Disponível em: <https://alfabetismofuncional.org.br/alfabetismo-no-brasil/>. Acesso em: 4 set. 2025.

BRASIL. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. **Entenda a sua nota no Enem: guia do participante.** Brasília, DF: Inep, 2021. Disponível em: https://download.inep.gov.br/publicacoes/institucionais/avaliacoes_e_exames_da_educacao_basica/entenda_a_sua_nota_no_enem_guia_do_participante.pdf. Acesso em: 2 set. 2025.

BRYSAERT, M. **How many words do we read per minute? A review and meta-analysis of reading rate.** *Journal of Memory and Language*, v. 109, article 104047, 2019. Disponível em: <https://doi.org/10.1016/j.jml.2019.104047>. Acesso em: 2 set. 2025.

- CARIOTI, D.; MASIA, M. F.; TRAVELLINI, S.; BERLINGERI, M. **Orthographic depth and developmental dyslexia: A meta-analytic study.** *Annals of Dyslexia*, v. 71, n. 3, p. 399-438, 2021. Disponível em: <https://doi.org/10.1007/s11881-021-00226-0>. Acesso em: 4 set. 2025.
- CASTLES, A.; RASTLE, K.; NATION, K. **Ending the reading wars: Reading acquisition from novice to expert.** *Psychological Science in the Public Interest*, v. 19, n. 1, p. 5-51, 2018. Disponível em: <https://doi.org/10.1177/1529100618772271>. Acesso em: 2 set. 2025.
- CARRETTI, B.; BOSIO, C.; DE BENI, R.; CORNOLDI, C. **Comprensión lectora a partir de lectura oral y silente: un análisis de los tiempos y la adecuación.** *Neuropsicologia Latinoamericana*, v. 4, n. spe, p. 34-42, 2012. Disponível em: <https://doi.org/10.5579/rnl.2012.0100>. Acesso em: 2 set. 2025.
- CHOMSKY, N. **Language and problems of knowledge: The Managua lectures.** Vol. 16. Cambridge, MA: MIT press, 1987.
- CONRADI, K.; AMENDUM, S. J.; LIEBFREUND, M. D. **Explaining variance in comprehension for students in a high-poverty setting.** *Reading & Writing Quarterly*, v. 32, n. 5, p. 427-453, 2016. Disponível em: <https://doi.org/10.1080/10573569.2014.994251>. Acesso em: 2 set. 2025.
- CREE, A.; KAY, A.; STEWARD, J. **The Economic and Social Cost of Illiteracy: A Snapshot of Illiteracy in a Global Context.** World Literacy Foundation, 2023. p. 1-18. Disponível em: <https://worldliteracyfoundation.org/wp-content/uploads/2023/09/The-Economic-Social-Cost-of-Illiteracy-2023.pdf>. Acesso em: 4 set. 2025.
- CUNHA, V. L. O.; CAPELLINI, S. A. **PROCOMLE: Protocolo de Avaliação da Compreensão de Leitura.** São Paulo: Book Toy Editorial, 2014.
- DEHAENE, S. **Os neurônios da leitura: como a ciência explica nossa capacidade de ler.** Porto Alegre: Penso, 2012.
- DE-LA-PEÑA, C.; LUQUE-ROJAS, M. J. **Levels of reading comprehension in higher education: systematic review and meta-analysis.** *Frontiers in Psychology*, v. 12, 712901, 2021. Disponível em: <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2021.712901>. Acesso em: 4 set. 2025.
- DENES, P. B.; PINSON, E. **The speech chain: The physics and biology of spoken language.** New York: WH Freeman and Co, 1993.
- DICKENS, R. H.; MEISINGER, E. B. **Examining the effects of skill level and reading modality on reading comprehension.** *Reading Psychology*, v. 37, n. 2, p. 318-337, 2016. Disponível em: <https://doi.org/10.1080/02702711.2015.1055869>. Acesso em: 2 set. 2025.

DOWHOWER, S. L. **Speaking of prosody: Fluency's unattended bedfellow.** *Theory into Practice*, v. 30, n. 3, p. 165-175, 1991. Disponível em: <https://doi.org/10.1080/00405849109543497>. Acesso em: 2 set. 2025.

EFKLIDES, A.; SAMARA, A.; PETROPOULOU, M. **Feeling of difficulty: An aspect of monitoring that influences control.** *European Journal of Psychology of Education*, v. 14, n. 4, p. 461–476, 1999. Disponível em: <https://doi.org/10.1007/BF03172973>. Acesso em: 2 set. 2025.

EFKLIDES, A. **Metacognition and affect: What can metacognitive experiences tell us about the learning process?** *Educational Research Review*, v. 1, n. 1, p. 3–14, 2006. Disponível em: <https://doi.org/10.1016/j.edurev.2005.11.001>. Acesso em: 2 set. 2025.

FERNANDES, S.; QUERIDO, L.; VERHAEGHE, A.; ARAÚJO, L. **What is the relationship between reading prosody and reading comprehension in European Portuguese? Evidence from grades 2 to 5.** *Journal of Research in Reading*, v. 41, p. S102–S129, 2018. Disponível em: <https://doi.org/10.1111/1467-9817.12248>. Acesso em: 2 set. 2025.

FUCHS, L. S.; FUCHS, D.; MAXWELL, L. **The validity of informal reading comprehension measures.** *Remedial and Special Education*, v. 9, n. 2, p. 20-28, 1988. Disponível em: <https://doi.org/10.1177/074193258800900206>. Acesso em: 2 set. 2025.

GARCÍA-RODICIO, H.; MELERO, M. Á.; IZQUIERDO, M. B. **A comparison of reading aloud, silent reading and follower reading. Which is best for comprehension?/Una comparación de lectura en voz alta, lectura en silencio y lectura de seguimiento. ¿Cuál es mejor para la comprensión?** *Journal for the Study of Education and Development*, v. 41, n. 1, p. 138-164, 2018. Disponível em: <https://doi.org/10.1080/02103702.2017.13640>. Acesso em: 2 set. 2025.

GODDE, E.; BOSSE, M. L.; BAILLY, G. **A review of reading prosody acquisition and development.** *Reading and Writing*, v. 33, n. 2, p. 399-426, 2020. Disponível em: <https://doi.org/10.1007/s11145-019-09968-1>. Acesso em: 2 set. 2025.

GOMES, C. M. A.; GOLINO, H. F.; PERES, A. J. de S. **Fidedignidade Dos Escores Do Exame Nacional Do Ensino Médio (ENEM).** *Psico*, v. 51, n. 2, e31145, 2020. Disponível em: <https://doi.org/10.15448/1980-8623.2020.2.31145>. Acesso em: 2 set. 2025.

GRAESSER, A. C. **Deeper learning with advances in discourse science and technology.** *Policy Insights From the Behavioral and Brain Sciences*, v. 2, p. 42-50, 2015. Disponível em: <https://doi.org/10.1177/237273221560088>. Acesso em: 2 set. 2025.

HALE, A. D.; SKINNER, C. H.; WINN, B. D.; OLIVER, R.; ALLIN, J. D.; MOLLOY, C. C. **An investigation of listening and listening-while-reading accommodations on reading comprehension levels and rates in students with emotional disorders.** *Psychology in the*

Schools, v. 42, n. 1, p. 39-51, 2004. Disponível em: <https://doi.org/10.1002/pits.20027>. Acesso em: 2 set. 2025.

HALE, A. D.; SKINNER, C. H.; WILLIAMS, J.; HAWKINS, R.; NEDDENRIEP, C. E.; DIZER, J. **Comparing comprehension following silent and aloud reading across elementary and secondary students: Implication for curriculum-based measurement**. *The Behavior Analyst Today*, v. 8, n. 1, p. 9, 2007. Disponível em: <https://doi.org/10.1037/h0100101>. Acesso em: 2 set. 2025.

HATTIE, J. **Visible learning for teachers: Maximizing impact on learning**. London: Routledge, 2012.

HATTIE, J. **Visible learning: The sequel**. London: Routledge, 2023.

HECKMAN, J. J. **Invest in early childhood development: Reduce deficits, strengthen the economy**. *The Heckman Equation*, v. 7, n. 1-2, p. 1-2, 2012.

HIEBERT, E. H.; REUTZEL, D. R. **Revisiting silent reading: New directions for teachers and researchers**. Newark, DE: International Reading Association, 2010.

HOLMES, B. C. **The effect of four different modes of reading on comprehension**. *Reading Research Quarterly*, p. 575-585, 1985. Disponível em: <https://doi.org/10.2307/747944>. Acesso em: 2 set. 2025.

HOLMES, B. C.; ALLISON, R. W. **The effect of four modes of reading on children's comprehension**. *Literacy Research and Instruction*, v. 25, n. 1, p. 9-20, 1986. Disponível em: <https://doi.org/10.1080/19388078509557854>. Acesso em: 2 set. 2025.

INEP. **Exame nacional do ensino médio (ENEM): fundamentação teórico-metodológica**. Brasília, DF: Inep, 2005. Disponível em: https://download.inep.gov.br/publicacoes/institucionais/avaliacoes_e_exames_da_educacao_basica/enem_exame_nacional_do_ensino_medio_fundamentacao_teorico_metodologica.pdf. Acesso em: 2 set. 2025.

INEP. **Exame nacional do ensino médio (ENEM). Prova de linguagens códigos e suas tecnologias. Primeiro dia, caderno 1 Azul**. Brasília, DF: Inep, 2021. Disponível em: https://download.inep.gov.br/enem/provas_e_gabaritos/2021_PV_impreso_D1_CD1.pdf. Acesso em: 2 set. 2025.

INEP. **Exame nacional do ensino médio (ENEM). Prova de linguagens códigos e suas tecnologias. Primeiro dia, caderno 1 Azul**. Brasília, DF: Inep, 2022. Disponível em: https://download.inep.gov.br/enem/provas_e_gabaritos/2022_PV_impreso_D1_CD1.pdf. Acesso em: 2 set. 2025.

INEP. **Exame nacional do ensino médio (ENEM). Prova de linguagens códigos e suas tecnologias. Primeiro dia, caderno 1 Azul.** Brasília, DF: Inep, 2023. Disponível em: https://download.inep.gov.br/enem/provas_e_gabaritos/2023_PV_impresso_D1_CD1.pdf. Acesso em: 2 set. 2025.

INHOFF, A. W.; SOLOMON, M.; RADACH, R.; SEYMOUR, B. **Temporal dynamics of the eye voice span and eye movement control during oral reading.** *Journal of Cognitive Psychology*, v. 23, p. 543–558, 2011. Disponível em: <https://doi.org/10.1080/20445911.2011.546782>. Acesso em: 2 set. 2025.

JONES, E. E.; LOCKHART, A. V. **A study of oral and silent reading in the elementary schools of Evanston.** *School and Society*, v. 10, p. 587–590, 1919. Disponível em: [https://refhub.elsevier.com/S0361-476X\(18\)30132-2/h0195](https://refhub.elsevier.com/S0361-476X(18)30132-2/h0195). Acesso em: 2 set. 2025.

JOHNSON, T.; MIKITA, C.; RODGERS, E.; D'AGOSTINO, J. V. **Scaffolding self-correction during oral reading.** *The Reading Teacher*, v. 73, n. 6, p. 796-799, 2020. Disponível em: <https://doi-org.ez21.periodicos.capes.gov.br/10.1002/trtr.1896>. Acesso em: 2 set. 2025.

JUEL, C.; HOLMES, B. **Oral and silent reading of sentences.** *Reading Research Quarterly*, p. 545-568, 1981. Disponível em: <https://doi.org/10.1037/h0100101>. Acesso em: 2 set. 2025.

KENDEOU, P.; MCMASTER, K. L.; CHRIST, T. J. **Reading comprehension: Core components and processes.** *Policy Insights from the Behavioral and Brain Sciences*, v. 3, n. 1, p. 62-69, 2016. Disponível em: <https://doi.org/10.1177/2372732215624707>. Acesso em: 2 set. 2025.

KIM, Y. S. G.; WOLTERS, A.; LEE, J. W. **Reading and writing relations are not uniform: They differ by the linguistic grain size, developmental phase, and measurement.** *Review of Educational Research*, v. 94, n. 3, p. 311-342, 2024. Disponível em: <https://doi.org/10.3102/003465432311788>. Acesso em: 4 set. 2025.

KINTSCH, W.; KOZMINSKY, E. **Summarizing stories after reading and listening.** *Journal of Educational Psychology*, v. 69, n. 5, p. 491, 1977. Disponível em: <https://doi.org/10.1037/0022-0663.69.5.491>. Acesso em: 2 set. 2025.

KINTSCH, W.; VAN DIJK, T. A. **Toward a model of text comprehension and production.** *Psychological Review*, v. 85, n. 5, p. 363, 1978. Disponível em: <https://doi.org/10.1037/0033-295X.85.5.363>. Acesso em: 2 set. 2025.

KINTSCH, W. **Comprehension: A paradigm for cognition.** Cambridge: Cambridge University Press, 1998.

KRAGLER, S. **The transition from oral to silent reading.** *Reading Psychology: An International Quarterly*, v. 16, n. 4, p. 395-408, 1995. Disponível em: <https://doi.org/10.1080/0270271950160402>. Acesso em: 2 set. 2025.

KUHN, M. R.; SCHWANENFLUGEL, P. J.; MEISINGER, E. B. **Aligning theory and assessment of reading fluency: Automaticity, prosody, and definitions of fluency.** *Reading Research Quarterly*, v. 45, n. 2, p. 230-251, 2010. Disponível em: <https://doi.org/10.1598/RRQ.45.2.4>. Acesso em: 2 set. 2025.

LABERGE, D.; SAMUELS, S. J. **Toward a theory of automatic information processing in reading.** *Cognitive Psychology*, v. 6, n. 2, p. 293-323, 1974. Disponível em: [https://doi.org/10.1016/0010-0285\(74\)90015-2](https://doi.org/10.1016/0010-0285(74)90015-2). Acesso em: 2 set. 2025.

LAUBROCK, J.; KLIEGL, R. **The eye-voice span during reading aloud.** *Frontiers in Psychology*, v. 6, 1432, 2015. Disponível em: <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2015.01432>. Acesso em: 2 set. 2025.

LEACHMAN, M.; WOLTERS, A.; KIM, Y. S. G. **The relation between text reading and reading comprehension varies as a function of developmental phase, orthographic depth, and measurement characteristics: Evidence from a meta-analysis.** *Journal of Educational Psychology*, 2025. Disponível em: <https://doi.org/10.1037/edu0000932>. Acesso em: 2 set. 2025.

MARTINEZ, R.; FERNANDEZ, A. **The social and economic impact of illiteracy: Analytical model and pilot study.** 2010. Disponível em: <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000190571>. Acesso em: 4 set. 2025.

MCCALLUM, R. S.; SHARP, S.; BELL, S. M.; GEORGE, T. **Silent versus oral reading comprehension and efficiency.** *Psychology in the Schools*, v. 41, n. 2, p. 241-246, 2004. Disponível em: <https://doi.org/10.1002/pits.10152>. Acesso em: 2 set. 2025.

MCNAMARA, D. S.; MAGLIANO, J. **Toward a comprehensive model of comprehension.** *Psychology of learning and motivation*, v. 51, p. 297-384, 2009. Disponível em: [https://doi.org/10.1016/S0079-7421\(09\)51009-2](https://doi.org/10.1016/S0079-7421(09)51009-2). Acesso em: 4 set. 2025.

MELLARD, D. F.; FALL, E.; WOODS, K. L. **A path analysis of reading comprehension for adults with low literacy.** *Journal of Learning Disabilities*, v. 43, n. 2, p. 154-165, 2010. Disponível em: <https://doi.org/10.1177/00222194093593>. Acesso em: 2 set. 2025.

MELLARD, D.; WOODS, K.; FALL, E. **Assessment and instruction of oral reading fluency among adults with low literacy.** *Adult Basic Education and Literacy Journal*, v. 5, n. 1, p. 3, 2011. Disponível em: <https://pubmed.ncbi.nlm.nih.gov/23795231/>. Acesso em: 2 set. 2025.

MELLARD, D. F.; ANTHONY, J. L.; WOODS, K. L. **Understanding oral reading fluency among adults with low literacy: Dominance analysis of contributing component skills.** *Reading and Writing*, v. 25, p. 1345-1364, 2012. Disponível em: <https://doi.org/10.1007/s11145-011-9322-y>. Acesso em: 2 set. 2025.

MILLER, S. D.; SMITH, D. E. **Differences in literal and inferential comprehension after reading orally and silently.** *Journal of Educational Psychology*, v. 77, n. 3, p. 341, 1985. Disponível em: <https://doi.org/10.1037/0022-0663.77.3.341>. Acesso em: 2 set. 2025.

MILLER, S. D.; SMITH, D. E. **Relations among oral reading, silent reading and listening comprehension of students at differing competency levels.** *Literacy Research and Instruction*, v. 29, n. 2, p. 73-84, 1989. Disponível em: <https://doi.org/10.1080/19388079009558006>. Acesso em: 2 set. 2025.

MULLIKIN, C. N.; HENK, W. H.; FORTNER, B. H. **Effects of story versus play genres on the comprehension of high, average, and low-achieving junior high readers.** *Reading Psychology: An International Quarterly*, v. 13, n. 4, p. 273-290, 1992. Disponível em: <https://doi.org/10.1080/027027192130401>. Acesso em: 2 set. 2025.

MUTHUKRISHNA, M.; BELL, A. V.; HENRICH, J.; CURTIN, C. M.; GEDRANOVICH, A.; MCINERNEY, J.; THUE, B. **Beyond Western, Educated, Industrial, Rich, and Democratic (WEIRD) psychology: Measuring and mapping scales of cultural and psychological distance.** *Psychological Science*, v. 31, n. 6, p. 678-701, 2020. Disponível em: <https://doi.org/10.1177/0956797620916782>. Acesso em: 4 set. 2025.

MUTO, H. **The effects of linearity on sentence comprehension in oral and silent reading.** *Japanese Psychological Research*, v. 57, n. 3, p. 194-205, 2015. Disponível em: <https://doi.org/10.1111/jpr.12079>. Acesso em: 2 set. 2025.

O'BRIEN, B. A.; WALLOT, S.; HAUSSMANN, A.; KLOOS, H. **Using complexity metrics to assess silent reading fluency: A cross-sectional study comparing oral and silent reading.** *Scientific Studies of Reading*, v. 18, n. 4, p. 235-254, 2014. Disponível em: <https://doi.org/10.1080/10888438.2013.862248>. Acesso em: 2 set. 2025.

OLIVEIRA, K. L. de; SANTOS, A. A. A. dos. **Estudo de intervenção para a compreensão em leitura na universidade.** *Interação Em Psicologia*, v. 12, n. 2, 2008. Disponível em: <https://doi.org/10.5380/psi.v12i2.9575>. Acesso em: 2 set. 2025.

ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS (ONU). **Enem 2010 - Nota do sistema do Coordenador residente das nações unidas no Brasil.** Brasília, DF: ONU, 2010. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=7019-united-nations&category_slug=novembro-2010-pdf&Itemid=30192. Acesso em: 2 set. 2025.

OPASSO, P. R.; BARRETO, S. D. S.; ORTIZ, K. Z. **Fluência verbal fonêmica em adultos de alto letramento.** *Einstein (São Paulo)*, v. 14, p. 398-402, 2016. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/S1679-45082016AO3629>. Acesso em: 2 set. 2025.

ORTMEYER, C.; BOYLE, J. P. **The effect of accent differences on comprehension.** *RELC Journal*, v. 16, n. 2, p. 48-53, 1985.

PAIGE, D. D.; RASINSKI, T. V.; MAGPURI-LAVELL, T. **Is fluent, expressive reading important for high school readers?**. *Journal of Adolescent & Adult Literacy*, v. 56, n. 1, p. 67-76, 2012. Disponível em: <https://doi.org/10.1002/JAAL.00103>. Acesso em: 2 set. 2025.

PAN, J.; YAN, M.; LAUBROCK, J.; SHU, H.; KLIEGL, R. **Eye-voice span during Rapid Automatized Naming of digits and dice in Chinese normal and dyslexic children.** *Developmental Science*, v. 16, p. 967-979, 2013. Disponível em: <https://doi.org/10.1111/desc.12075>. Acesso em: 2 set. 2025.

PAULMANN, S.; WEINSTEIN, N. **Teachers' motivational prosody: A pre-registered experimental test of children's reactions to tone of voice used by teachers.** *British Journal of Educational Psychology*, v. 93, n. 2, p. 437-452, 2023. Disponível em: <https://doi.org/10.1111/bjep.12567>. Acesso em: 2 set. 2025.

PERFETTI, C.; STAFURA, J. **Word knowledge in a theory of reading comprehension.** *Scientific Studies of Reading*, v. 18, p. 22-37, 2014. Disponível em: <https://doi.org/10.1080/10888438.2013.827687>. Acesso em: 2 set. 2025.

PINKER, S. **O instinto da linguagem: como a mente cria a linguagem.** São Paulo: Martins Fontes, 2002.

PRIOR, S. M.; WELLING, K. A. **"Read in Your Head": A Vygotskian Analysis of the Transition from Oral to Silent Reading.** *Reading Psychology*, v. 22, n. 1, p. 1-15, 2001. Disponível em: <https://doi.org/10.1080/02702710151130172>. Acesso em: 2 set. 2025.

PRIOR, S. M.; FENWICK, K. D.; SAUNDERS, K. S.; OUELLETTE, R.; O'QUINN, C.; HARVEY, S. **Comprehension after oral and silent reading: Does grade level matter?** *Literacy Research and Instruction*, v. 50, n. 3, p. 183-194, 2011. Disponível em: <https://doi.org/10.1080/19388071.2010.497202>. Acesso em: 2 set. 2025.

QUEIROZ, J. T. de; SPINILLO, A.; MELO, L. **Compreensão de textos de diferentes tipos por crianças da Educação Infantil.** *Letrônica*, v. 14, n. 2, e38590, 2021. Disponível em: <https://doi.org/10.15448/1984-4301.2021.2.38590>. Acesso em: 2 set. 2025.

RASINSKI, T. V. **Assessing reading fluency.** Honolulu, HI: Pacific Resources for Education and Learning (PREL), 2004. Disponível em: <https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED483166.pdf>. Acesso em: 2 set. 2025.

RASINSKI, T. **Delivering supportive fluency instruction-especially for students who struggle.** *Reading Today*, v. 31, n. 5, p. 26-28, 2014. Disponível em: https://www.timrasinski.com/presentations/delivering_supportive_fluency_instruction_article.pdf. Acesso em: 2 set. 2025.

RAVID, D.; MASHRAKI, Y. E. **Prosodic reading, reading comprehension and morphological skills in Hebrew-speaking fourth graders.** *Journal of Research in Reading*, v. 30, n. 2, p. 140–156, 2007. Disponível em: <https://doi.org/10.1111/j.1467-9817.2007.00340.x>. Acesso em: 2 set. 2025.

ROBINSON, M. F.; MEISINGER, E. B.; JOYNER, R. E. **The Influence of Oral Versus Silent Reading on Reading Comprehension in Students With Reading Disabilities.** *Learning Disability Quarterly*, v. 42, n. 2, p. 105–116, 2019. Disponível em: [link suspeito removido]. Acesso em: 4 set. 2025.

SALASOO, A. **Cognitive processing in oral and silent reading comprehension.** *Reading Research Quarterly*, p. 59-69, 1986. Disponível em: <https://doi.org/10.2307/747960>. Acesso em: 2 set. 2025.

SANTOS, A. A.; PRIMI, R.; TAXA, F. D. O.; VENDRAMINI, C. M. **O teste de Cloze na avaliação da compreensão em leitura.** *Psicologia: Reflexão e Crítica*, v. 15, p. 549-560, 2002. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/S0102-79722002000300009>. Acesso em: 2 set. 2025.

SANTOS, M. S. D. **A leitura em voz alta e sua relação com a performance leitora em círculos de leitura: um estudo colaborativo para a sala de aula.** 2023. Tese (Mestrado em Letras) – Universidade Federal de Alagoas, Maceió, 2023. Disponível em: <http://www.repositorio.ufal.br/jspui/handle/123456789/11971>. Acesso em: 2 set. 2025.

SCHIMMEL, N.; NESS, M. **The effects of oral and silent reading on reading comprehension.** *Reading Psychology*, v. 38, n. 4, p. 390-416, 2017. Disponível em: <https://doi.org/10.1080/02702711.2016.1278416>. Acesso em: 2 set. 2025.

SCHREIBER, P. A. **Prosody and structure in children's syntactic processing.** In: HOROWITZ, R.; SAMUELS, S. J. (Eds.). **Comprehending oral and written language.** New York: Academic Press, 1987. p. 243–270.

SCHREIBER, P. A. **Understanding prosody's role in reading acquisition.** *Theory into Practice*, v. 30, n. 3, p. 158–164, 1991. Disponível em: <https://doi.org/10.1080/00405849109543496>. Acesso em: 2 set. 2025.

SEYMOUR, P. H.; ARO, M.; ERSKINE, J. M. **Foundation literacy acquisition in European orthographies.** *British Journal of Psychology*, v. 94, n. Pt 2, p. 143–174, 2003. Disponível em: <https://doi.org/10.1348/000712603321661859>. Acesso em: 2 set. 2025.

SHARE, D. L. **Self-correction Rates in Oral Reading: indices of efficient reading or artefact of text difficulty?.** *Educational Psychology*, v. 10, n. 2, p. 181–186, 1990. Disponível em: <https://doi-org.ez21.periodicos.capes.gov.br/10.1080/0144341900100205>. Acesso em: 2 set. 2025.

SINAMBELA, S. E. **Prosody as a tool for assessing reading fluency of adult ESL students.** *Advances in Language and Literary Studies*, v. 8, n. 6, p. 83-87, 2017. Disponível em: <https://doi.org/10.7575/aiac.all.v.8n.6p.83>. Acesso em: 2 set. 2025.

SOARES, A. B.; EMMERICK, T. de A.; VICENTE, A. L. **Avaliação dos níveis de compreensão de textos em estudantes universitários.** *Estudos E Pesquisas Em Psicologia*, v. 10, n. 3, p. 818–832, 2010. Disponível em: <https://doi.org/10.12957/epp.2010.8918>. Acesso em: 2 set. 2025.

SOARES, A. B.; EMMERICK, T. A. **Compreensão leitora: processo e modelos.** In: DA MOTA, M. M. P.; SPINILLO, A. G. (Orgs.). **Compreensão leitora.** São Paulo: Casa do Psicólogo, 2013.

SØVIK, N.; ARNTZEN, O.; SAMUELSTUEN, M. **Eye-movement parameters and reading speed.** *Reading and Writing*, v. 13, p. 237–255, 2000. Disponível em: <https://doi.org/10.1023/A:1026495716953>. Acesso em: 2 set. 2025.

SPINILLO, A. G.; SIMÕES, P. U. **O desenvolvimento da consciência metatextual em crianças: questões conceituais, metodológicas e resultados de pesquisas.** *Psicologia: Reflexão e Crítica*, v. 16, p. 537-546, 2003.

SPINILLO, A. G.; MOTA, M. M. P. E. D.; CORREA, J. **Consciência metalinguística e compreensão de leitura: diferentes facetas de uma relação complexa.** *Educar em Revista*, p. 157-171, 2010. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/S0104-40602010000300011>. Acesso em: 2 set. 2025.

SPINILLO, A. G.; HODGES, L. V. D. S. D. **Análise de erros e compreensão de textos: comparações entre diferentes situações de leitura.** *Psicologia: Teoria e Pesquisa*, v. 28, p. 381-388, 2012. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/S0102-37722012000400006>. Acesso em: 2 set. 2025.

SPINILLO, A. G.; ALMEIDA, D. D. **Compreendendo textos narrativo e argumentativo: há diferenças?.** *Arquivos Brasileiros de Psicologia*, v. 66, n. 3, p. 115-132, 2014. Disponível em: <https://www.redalyc.org/pdf/2290/229035339010.pdf>. Acesso em: 2 set. 2025.

SPINILLO, A. G.; HODGES, L. V. D. S. D.; ARRUDA, A. S. **Reflexões teórico-metodológicas acerca da pesquisa em compreensão de textos com crianças.** *Psicologia: Teoria e Pesquisa*, v. 32, p. 45-51, 2016. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/0102-37722016011986045051>. Acesso em: 2 set. 2025.

SPINILLO, A. G.; PAULA, F. V. D.; MILLER, M. T. A. B. **Da relação entre prosódia e compreensão leitora: considerações teóricas, metodológicas e controvérsias.** *Psicologia USP*, v. 32, 2021. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/0103-6564e210047>. Acesso em: 2 set. 2025.

TEIXEIRA, B. S.; SCHIEFER, A. M.; CARVALHO, C. A. F. D.; ÀVILA, C. R. B. D. **Compreensão oral e leitora e consciência sintática nas alterações de leitura e escrita.** *Revista CEFAC*, v. 18, n. 6, p. 1370-1378, 2016. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/1982-021620161862216>. Acesso em: 2 set. 2025.

TOUROUTOGLU, A.; EFKLIDES, A. **Cognitive interruption as an object of metacognitive monitoring: Feeling of difficulty and surprise.** In: EFKLIDES, A.; MISAILIDI, P. (Eds.). **Trends and prospects in metacognition research.** New York: Springer, 2010. p. 171–208. Disponível em: https://doi.org/10.1007/978-1-4419-6546-2_9. Acesso em: 2 set. 2025.

TRAVITZKI, R. **Avaliação da qualidade do Enem 2009 e 2011 com técnicas psicométricas.** *Estudos em Avaliação Educacional*, v. 28, n. 67, p. 256-288, 2017. Disponível em: <https://doi.org/10.18222/eae.v28i67.3910>. Acesso em: 2 set. 2025.

TRAVITZKI, R.; PRIMI, R. **Evidências sobre a estrutura interna do ENEM e as competências de ciências naturais.** *ARACÊ*, v. 7, n. 4, p. 19469-19479, 2025. Disponível em: <https://doi.org/10.56238/arev7n4-221>. Acesso em: 2 set. 2025.

VAN DEN BOER, M.; VAN BERGEN, E.; DE JONG, P. F. **Underlying skills of oral and silent reading.** *Journal of experimental child psychology*, v. 128, p. 138-151, 2014. Disponível em: <https://doi.org/10.1016/j.jecp.2014.07.008>. Acesso em: 2 set. 2025.

WHITTLESEA, B. W. A. **Illusions of familiarity.** *Journal of Experimental Psychology: Learning, Memory, and Cognition*, v. 19, n. 6, p. 1235–1253, 1993. Disponível em: <https://doi.org/10.1037/0278-7393.19.6.1235>. Acesso em: 2 set. 2025.

WILSON, D.; WHARTON, T. **Relevance and prosody.** *Journal of Pragmatics*, v. 38, n. 10, p. 1559–1579, 2006. Retrieved from https://www.researchgate.net/profile/Deirdre_Wilson/publication/222826780_Relevance_and_prosody/links/5b1a4f8baca272021cf2c5ed/Relevance-and-prosody.pdf Acesso em: 2 set. 2025.

WOLTERS, A. P.; KIM, Y. S. G.; SZURA, J. W. **Is reading prosody related to reading comprehension? A meta-analysis.** *Scientific Studies of Reading*, v. 26, n. 1, p. 1-20, 2022. Disponível em: <https://doi.org/10.1080/10888438.2020.1850733>. Acesso em: 2 set. 2025.

WOODS, M.L. & Moe, A.J. **Analytic reading inventory.** Charles E. Merrill Publishing Co., 1977.

YAN, M.; PAN, J.; LAUBROCK, J.; KLIEGL, R.; SHU, H. **Parafoveal processing efficiency in Rapid Automatized Naming: A comparison between Chinese normal and dyslexic children.** *Journal of Experimental Child Psychology*, v. 115, p. 579–589, 2013. Disponível em: <https://doi.org/10.1016/j.jecp.2013.01.007>. Acesso em: 2 set. 2025.

YILDIZ, M.; ÇETINKAYA, E. **The Relationship between Good Readers' Attention, Reading Fluency and Reading Comprehension.** *Universal Journal of Educational Research*, v. 5, n. 3, p. 366-371, 2017. Disponível em: <https://doi.org/10.13189/ujer.2017.050309>. Acesso em: 2 set. 2025.

ZHANG, J. **The Influence of Piaget in the Field of Learning Science.** *Higher Education Studies*, v. 12, n. 3, p. 162-168, 2022. Disponível em: <https://doi.org/10.5539/hes.v12n3p162>. Acesso em: 4 set. 2025.

APÊNDICE A - ESCALA PARA MEDIR PROSÓDIA

Tabela 5. Escala Multidimensional de Fluência (Paige et al., 2012 traduzido por Barros, 2017).

Pontuação	Expressão e Volume	Fraseado	Suavidade	Ritmo
1	Lê palavras como se quisesse simplesmente colocá-las para fora. Pouca capacidade para tentar fazer o texto soar como linguagem natural. Tende a ler em voz baixa.	Lê em tom monótono com pouca noção dos limites das frases; frequentemente lê palavra por palavra.	Faz pausas frequentes e prolongadas, apresenta hesitações, falsos começos, lentidão para pronunciar as palavras, repetições ou várias tentativas.	Lê lenta e laboriosamente.
2	Começa a usar a voz para fazer o texto soar como linguagem natural em algumas áreas, mas não em outras. Foco permanece, em grande parte, na pronúncia das palavras. Ainda lê em voz baixa.	Lê frequentemente em frases de duas ou três palavras, dando a impressão de leitura entrecortada; acentuação tônica e entonação inadequadas concorrem para a ausência de marcação do final de frases e orações.	Experiencia várias dificuldades no texto, pausas prolongadas ou hesitações são mais frequentes e podem causar interrupções.	Lê moderadamente, lentamente.
3	Faz o texto soar como linguagem natural durante a maioria dos seus segmentos. Desliza ocasionalmente para leitura inexpressiva. Volume de voz é geralmente apropriado ao longo do texto.	Lê com uma mistura de sentenças corridas, sem pausas no meio da frase para respiração, e com algumas intermitências; acentuação tônica e entonação razoáveis.	Quebra ocasionalmente o ritmo suave devido a dificuldades com palavras específicas, estruturas ou ambos.	Lê com uma mistura irregular de ritmo lento e adequado.
4	Lê com boa expressão e entusiasmo ao longo do texto. Varia de expressão e de volume para adequá-los à sua interpretação da passagem do texto.	De modo geral, lê com um bom estilo linguístico, principalmente em unidades de orações e de sentenças, com a devida atenção à expressão.	De modo geral, lê sem problemas, com algumas quebras, soluciona dificuldades com palavras e estruturas rapidamente, geralmente por meio de autocorreção.	Lê consistentemente em ritmo de conversação; ritmo adequado durante a leitura.

APÊNDICE B - QUESTÕES DO ENEM SELECIONADAS

Figura 2. Questão 1 do ENEM utilizada para medir compreensão.

T1.

No princípio era o verbo. A frase que abre o primeiro capítulo do Evangelho de João e remete à criação do mundo, assim como também faz o Gênesis, é a mais famosa da Bíblia. A ideia de que o mundo é criado pela palavra, porém, é tão estruturante que está presente em outras religiões, para muito além das fundadas no cristianismo. Como humanos, a linguagem é o mundo que habitamos. Basta tentar imaginar um mundo em que não podemos usar palavras para dizer de nós e dos outros para compreender o que isso significa. Ou um mundo em que aquilo que você diz não é entendido pelo outro, e o que o outro diz não é entendido por você.

O que acontece então quando a palavra é destruída e, com ela, a linguagem?

Durante séculos, em diferentes sociedades e línguas, é importante lembrar, a linguagem serviu — e ainda serve — para manter privilégios de grupos de poder e deixar todos os outros de fora. Quem entende linguagem de advogados, juizes e promotores, linguagem de médicos, linguagem de burocratas, linguagem de cientistas? A maior parte da população foi submetida à violência de propositalmente ser impedida de compreender a linguagem daqueles que determinam seus destinos.

Se o princípio é o verbo, o fim pode ser o silenciamento. Mesmo que ele seja cheio de gritos entre aqueles que já não têm linguagem comum para compreender uns aos outros.

BRUM, E. Disponível em: <https://brasil.elpais.com>. Acesso em: 5 nov. 2021.

Q1. Nesse texto, a estratégia usada para convencer o leitor de que uma grande parcela da população não compreende a linguagem daqueles que detêm o poder foi: *

- ☐ A) revelar a origem religiosa da linguagem.
- ☐ B) questionar o temor sobre o futuro da linguagem.
- ☐ C) descrever a relação entre sociedade e linguagem
- ☐ D) apresentar as consequências do esfacelamento da linguagem
- ☐ E) criticar o obstáculo promovido pelos usos especializados da linguagem

Fonte: o autor.

Figura 3. Questão 2 do ENEM utilizada para medir compreensão.

T2.

A volta do marido pródigo

– Bom dia, seu Marrinha! Como passou de ontem?
 – Bem. Já sabe, não é? Só ganha meio dia. [...]
 Lá além, Generoso cotuca Tercino:
 – [...] Vai em festa, dorme que-horas, e, quando chega, ainda é todo enfeitado e salamistrão!...
 – Que é que hei de fazer, seu Marrinha... Amanheci com uma nevrálgia... Fiquei com cisma de apanhar friagem...
 – Hum...
 – Mas o senhor vai ver como eu toco o meu serviço e ainda faço este povo trabalhar...
 [...]
 Pintão suou para desprender um pedrouço, e teve de pular para trás, para que a laje lhe não esmagasse um pé.
 Pragueja:
 – Quem não tem brio engorda!
 – É... Esse sujeito só é isso, e mais isso... – opina Sidu.
 – Também, tudo p’ra ele sai bom, e no fim dá certo...
 – diz Correia, suspirando e retomando o enxadão. –
 “P’ra uns, as vacas morrem ... p’ra outros até boi pega a parir...”
 Seu Marra já concordou:
 – Está bem, seu Laio, por hoje, como foi por doença, eu aponto o dia todo. Que é a última vez!... E agora, deixa de conversa fiada e vai pegando a ferramenta!

ROSA, J. G. **Sagarana**. Rio de Janeiro: José Olympio, 1967.

Q2. Esse texto tem importância singular como patrimônio linguístico para a preservação da cultura nacional devido: *

- ☐ A) à menção a enfermidades que indicam falta de cuidado pessoal.
- ☐ B) à referência a profissões já extintas que caracterizam a vida no campo.
- ☐ C) aos nomes de personagens que acentuam aspectos de sua personalidade.
- ☐ D) ao emprego de ditados populares que resgatam memórias e saberes coletivos.
- ☐ E) às descrições de costumes regionais que desmistificam crenças e superstições.

Fonte: o autor.

Figura 4. Questão 3 do ENEM utilizada para medir compreensão.

T3.

10 de maio

Fui na delegacia e falei com o tenente. Que homem amavel! Se eu soubesse que ele era tão amavel, eu teria ido na delegacia na primeira intimação. [...] O tenente interessou-se pela educação dos meus filhos. Disse-me que a favela é um ambiente propenso, que as pessoas tem mais possibilidade de delinquir do que tornar-se util a patria e ao país. Pensei: se ele sabe disto, porque não faz um relatorio e envia para os politicos? O Senhor Janio Quadros, o Kubstchek, e o Dr. Adhemar de Barros? Agora falar para mim, que sou uma pobre lixeira. Não posso resolver nem as minhas dificuldades. ... O Brasil precisa ser dirigido por uma pessoa que já passou fome. A fome tambem é professora.

Quem passa fome aprende a pensar no próximo, e nas crianças.

JESUS, C. M. **Quarto de despejo: diário de uma favelada.**
São Paulo: Ática, 2014.

Q3. A partir da intimação recebida pelo filho de 9 anos, a autora faz uma reflexão em que transparece a: *

- ☐ A) lição de vida comunicada pelo tenente.
- ☐ B) predisposição materna para se emocionar.
- ☐ C) atividade política marcante da comunidade.
- ☐ D) resposta irônica ante o discurso da autoridade.
- ☐ E) necessidade de revelar seus anseios mais íntimos.

Fonte: o autor.

Figura 5. Questão 4 do ENEM utilizada para medir compreensão.

T.4

Firmo, o vaqueiro

No dia seguinte, à hora em que saía o gado, estava eu debruçado à varanda quando vi o cafuzo que preparava o animal viajero:

– Raimundinho, como vai ele?...

De longe apontou a palhoça.

– Sim.

O braço caiu-lhe, olhou-me algum tempo comovido; depois, saltando para o animal, levou o polegar à boca fazendo estalar a unha nos dentes: “Às quatro da manhã...”

Atirei um verso e disse, para bulir com ele: Pega, velho! Não respondeu. Tio Firmo, mesmo velho e doente, não era homem para deixar um verso no chão... Fui ver, coitado!... estava morto. E deu de esporas para que eu não lhe visse as lágrimas.

NETTO, C. In: MARCHEZAN, L. G. (Org.).
O conto regionalista. São Paulo: Martins Fontes, 2009.

Q.4 A passagem registra um momento em que a expressividade lírica é reforçada pela: *

☐ A) plasticidade da imagem do rebanho reunido.

☐ B) sugestão da firmeza do sertanejo ao arrear o cavalo.

☐ C) situação de pobreza encontrada nos sertões brasileiros.

☐ D) afetividade demonstrada ao noticiar a morte do cantador.

☐ E) preocupação do vaqueiro em demonstrar sua virilidade.

Fonte: o autor.

Figura 6. Questão 5 do ENEM utilizada para medir compreensão.

T5.

Vanda vinha do interior de Minas Gerais e de dentro de um livro de Charles Dickens. Sem dinheiro para criá-la, sua mãe a dera, com seus sete anos, a uma conhecida. Ao recebê-la, a mulher perguntou o que a garotinha gostava de comer. Anotou tudo num papel. Mal a mãe virou as costas, no entanto, a fulana amassou a lista e, como uma vilã de folhetim, decretou: "A partir de hoje, você não vai mais nem sentir o cheiro dessas comidas!".

Vanda trabalhou lá até os quinze anos, quando recebeu a carta de uma prima com uma nota de cem cruzeiros, saiu de casa com a roupa do corpo e fugiu num ônibus para São Paulo.

Todas as vezes que eu e minha irmã a importunávamos com nossas demandas de criança mimada, ela nos contava histórias da infância de gata-borrallheira, fazia-nos apertar seu nariz quebrado por uma das filhas da "patroa" com um rolo de amassar pão e nos expulsava da cozinha: "Sai pra lá, peste, e me deixa acabar essa janta".

PRATA, A. **Nu de botas**. São Paulo: Cia. das Letras, 2013 (adaptado).

Q5. Pela ótica do narrador, a trajetória da empregada de sua casa assume um efeito expressivo decorrente da:

*

- ☐ A) citação a referências literárias tradicionais.
- ☐ B) alusão à inocência das crianças da época.
- ☐ C) estratégia de questionar a bondade humana.
- ☐ D) descrição detalhada das pessoas do interior.
- ☐ E) representação anedótica de atos de violência.

Fonte: o autor.

Figura 7. Questão 6 do ENEM utilizada para medir compreensão.

T6.

Mais iluminada que outras

Tenho dois seios, estas duas coxas, duas mãos que me são muito úteis, olhos escuros, estas duas sobrancelhas que preencho com maquiagem comprada por dezenove e noventa e orelhas que não aceitam bijuterias. Este corpo é um corpo faminto, dentado, cruel, capaz e violento. Movo os braços e multidões correm desesperadas. Caminho no escuro com o rosto para baixo, pois cada parte isolada de mim tem sua própria vida e não quero domá-las. Animal da caatinga. Forte demais. Engolidora de espadas e espinhos. Dizem e eu ouvi, mas depois também li, que o estado do Ceará aboliu a escravidão quatro anos antes do restante do país. Todos aqueles corpos que eram trazidos com seus dedos contados, seus calcanhares prontos e seus umbigos em fogo, todos eles foram interrompidos no porto. Um homem – dizem e eu ouvi e depois também li – liderou o levante. E todos esses corpos foram buscar outros incômodos. Foram ser incomodados.

ARRAES. J. Redemoinho em dia quente. São Paulo: Alfaguara, 2019.

Q6. Nesse texto, os recursos expressivos usados pela narradora: *

- ☐ A) revelam as marcas da violência de raça e de gênero na construção da identidade.
- ☐ B) questionam o pioneirismo do estado do Ceará no enfrentamento à escravidão.
- ☐ C) reproduzem padrões estéticos em busca da valorização da autoestima feminina.
- ☐ D) sugerem uma atmosfera onírica alinhada ao desejo de resgate da espiritualidade.
- ☐ E) mimetizam, na paisagem, os corpos transformados pela violência da escravidão.

Fonte: o autor.

Figura 8. Questão 7 do ENEM utilizada para medir compreensão.

T7.

Ainda daquela vez pude constatar a bizarrice dos costumes que constituíam as leis mais ou menos constantes do seu mundo: ao me aproximar, verifiquei que o Sr. Timóteo, gordo e suado, trajava um vestido de franjas e lantejoulas que pertencera a sua mãe. O corpete descia-lhe excessivamente justo na cintura, e aqui e ali rebentava através da costura um pouco da carne aprisionada, esgarçando a fazenda e tornando o prazer de vestir-se daquele modo uma autêntica espécie de suplício. Movia-se ele com lentidão, meneando todas as suas franjas e abanando-se vigorosamente com um desses leques de madeira de sândalo, o que o envolvia numa enjoativa onda de perfume. Não sei direito o que colocara sobre a cabeça, assemelhava-se mais a um turbante ou a um chapéu sem abas de onde saíam vigorosas mechas de cabelos alourados. Como era costume seu também, trazia o rosto pintado — e para isto, bem como para suas vestimentas, apoderara-se de todo o guarda-roupa deixado por sua mãe, também em sua época famosa pela extravagância com que se vestia — o que sem dúvida fazia sobressair-lhe o nariz enorme, tão característico da família Meneses.

CARDOSO, L. *Crônica da casa assassinada*. São Paulo: Circulo do Livro, s.d.

Q7. Pela voz de uma empregada da casa, a descrição de um dos membros da família exemplifica a renovação da ficção urbana nos anos 1950, aqui observada na:

*

- ☐ A) opção por termos e expressões de sentido ambíguo.
- ☐ B) crítica social inspirada pelo convívio com os patrões.
- ☐ C) descrição impressionista do fetiche do personagem.
- ☐ D) presença de um foco narrativo de caráter impreciso.
- ☐ E) ambiência de mistério das relações entre familiares.

Fonte: o autor.

Figura 9. Questão 8 do ENEM utilizada para medir compreensão.

T8.

Passado muito tempo, resolvi tentar falar, porque estava sozinha me embrenhando na mesma vereda que Donana costumava entrar. Ainda recorro da palavra que escolhi: arado. Me deleitava vendo meu pai conduzindo o arado velho da fazenda carregado pelo boi, rasgando a terra para depois lançar grãos de arroz em torrões marrons e vermelhos revolidos. Gostava do som redondo fácil e ruidoso que tinha ao ser enunciado. "Vou trabalhar no arado." "Vou arar a terra." "Seria bom ter um arado novo, esse arado tá troncho e velho." O som que deixou minha boca era uma aberração, uma desordem, como se no lugar do pedaço perdido da língua tivesse um ovo quente. Era um arado torto, deformado, que penetrava a terra de tal forma a deixá-la infértil, destruída, dilacerada.

VIEIRA JR., I. *Torto arado*. São Paulo: Todavia, 2019.

Q8. Com a perda de parte da língua na infância, a narradora tenta voltar a falar. Essa tentativa revela uma experiência que:

★

- ☐ A) reflete o olhar do pai sobre as etapas do plantio.
- ☐ B) metaforiza a linguagem como ferramenta de lavoura.
- ☐ C) explicita, na busca pela palavra, o medo da solidão.
- ☐ D) confirma a frustração da narradora com relação à terra.
- ☐ E) sugere, na ausência da linguagem, a estagnação do tempo.

Fonte: o autor.

APÊNDICE C - TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

UNIVERSIDADE FEDERAL DO VALE DO SÃO FRANCISCO – UNIVASF

COLEGIADO DE PÓS-GRADUAÇÃO EM PSICOLOGIA

Av. José de Sá Maniçoba, s/n – Centro – Petrolina, PE, CEP 56304-917

Caixa Postal 252, Petrolina-PE, Fone: (87) 2101-6793 / e-mail: cpgpsi@univasf.edu.br

Título da Pesquisa: **“Leitura oral vs leitura silenciosa: os efeitos da prosódia na compreensão”**

Nome do Pesquisador responsável: Igor Almeida Bastos

1. Natureza da pesquisa: O(a) sr.(sra.) está sendo convidado(a) a participar desta pesquisa, que tem como finalidade avaliar se existem diferenças na compreensão da leitura quando feita de maneira oral ou silenciosa, assim como se há mediação de outras variáveis, como proficiência da leitura e prosódia.

2. Participantes da pesquisa: Estima-se a participação de 80 pessoas, com idade acima dos 18 anos e matriculadas no ensino superior. Participarão da pesquisa apenas aqueles voluntários que, convidados a colaborar, concordem em realizar todas as etapas do estudo.

3. Envolvimento na pesquisa: Ao participar deste estudo o(a) sr.(sra.) lerá um texto em voz alta e um de maneira silenciosa, e permitirá que o pesquisador aplique um teste sobre cada um dos textos lidos, o qual o o(a) sr.(sra.) responderá em voz alta após as respectivas leituras. Você tem liberdade de se recusar a participar e ainda se recusar a continuar participando em qualquer momento da pesquisa, sem qualquer prejuízo para si. Sempre que quiser poderá pedir mais informações sobre a pesquisa. Para isso, poderá entrar em contato com o pesquisador responsável, ou com o Comitê de Ética em Pesquisas com seres Humanos do hospital universitário da Univasf (CEP/HU-UNIVASF). O CEP é um órgão consultivo, deliberativo e educativo que visa proteger o bem estar dos participantes de pesquisas, avaliando se esses estudos respeitam e seguem os princípios éticos que regem a pesquisa com seres humanos. O tempo total estimado para realização de todas as atividades do estudo é em torno de 20 minutos.

4. Riscos e desconfortos: Os procedimentos adotados nesta pesquisa obedecem aos Critérios da Ética em Pesquisa com Seres Humanos, conforme Resoluções nº. 466/12 e 510/2016 do Conselho Nacional de Saúde, oferecendo risco mínimo aos participantes, associado a uma possível sensação de desconforto, ou constrangimento ao responder questionários e instrumentos que avaliam sua compreensão. Os pesquisadores são qualificados para avaliar quaisquer situações inesperadas e dar aos participantes a devida assistência e, se necessário, o encaminhamento para o órgão competente. O pesquisador se responsabiliza em indenizar (cobertura material para reparação a dano, causado pela pesquisa) e ressarcir (compensação material, exclusivamente de despesas do participante e seus acompanhantes, quando necessário, tais como transporte e alimentação) em caso de eventuais danos decorrentes do estudo.

5. Confidencialidade: todas as informações coletadas neste estudo são estritamente confidenciais. Somente os pesquisadores da equipe terão conhecimento de suas respostas e estes se comprometem a mantê-las em sigilo durante todas as etapas do estudo. A publicação dos resultados ocorrerá de forma global, sem que haja possibilidade de identificação individual dos participantes. Você poderá ter acesso aos resultados finais bem como a quaisquer publicações produzidas a partir do estudo, se assim desejar, sem que isto implique em nenhum tipo de despesa para você.

6. Benefícios: ao participar desta pesquisa você não terá nenhum benefício direto. Por outro lado, esperamos que este estudo produza dados que contribuam para uma compreensão mais aprofundada

sobre a possível influência que a condição da leitura tem para os níveis de compreensão, assim como se a proficiência em leitura e a prosódia está relacionada com a compreensão seja lendo de maneira oral ou silenciosa.

7. Pagamento: você não terá nenhum tipo de despesa para participar desta pesquisa, bem como nada será pago por sua participação, já que esta deve ser feita de forma voluntária.

8. Ressarcimento ou indenização: Não será disponível nenhuma compensação financeira aos participantes da pesquisa, entretanto, em caso de haver gastos de tempo, transporte, alimentação, etc, o pesquisador responsável assegura o ressarcimento ou uma compensação financeira, que deverá ser calculada de acordo com gastos reais do participante. Uma via deste termo de consentimento será arquivada pelo pesquisador e a outra poderá ser baixada por você, tão logo você confirme sua anuência em participar do estudo. Após estes esclarecimentos, solicitamos o seu consentimento de forma livre para participar desta pesquisa. Portanto preencha, por favor, os itens que se seguem:

() Confiro que recebi uma via deste termo de consentimento, e autorizo a execução do trabalho de pesquisa e a divulgação dos dados obtidos neste estudo.

Obs: Não preencha o campo acima se ainda tiver alguma dúvida a respeito dos procedimentos da pesquisa.

Consentimento Livre e Esclarecido

Tendo em vista os itens acima apresentados, eu, de forma livre e esclarecida, manifesto meu consentimento em participar da pesquisa

Nome do participante da pesquisa

Assinatura do pesquisador responsável

Pesquisador responsável: **Igor Almeida Bastos**
 Contato: igor.bastos@discente.univasf.edu.br Fone: (74) 999403797
 Universidade Federal do Vale do São Francisco – UNIVASF
 Colegiado de Psicologia. Avenida José de Sá Maniçoba, s/n. Centro.
 Petrolina – PE. 56304-917

Comitê de Ética em Pesquisas (CEP – HU/Univasf)
 Hospital Universitário da Universidade Federal do Vale do São Francisco – HU/UNIVASF
 R. André Vidal de Negreiros Centro, S/N, Centro, Petrolina/PE, CEP: 56304-917
 Contato: (87) 2101 6567. cep.univasf@ebserh.gov.br
Coordenadora do Comitê de Ética em Pesquisa: Lilian Ramine Ramos de Souza Matos
Vice-Coordenadora: Samella S. Vieira de Menezes